

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

RUBIA CAROLINE JANZ

LEI 10.639/03: O QUE OS ALUNOS DO 1ºANO DO ENSINO MÉDIO SABEM
SOBRE A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA?

PONTA GROSSA
2016

RUBIA CAROLINE JANZ

**LEI 10.639/03: O QUE OS ALUNOS DO 1ºANO DO ENSINO MÉDIO SABEM
SOBRE A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA?**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

PONTA GROSSA
2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

J35 Janz, Rubia Caroline
Lei 10.639/03: o que os alunos do 1ºano
do ensino médio sabem sobre a história
africana e afro-brasileira?/ Rubia
Caroline Janz. Ponta Grossa, 2016.
213

Dissertação (Mestrado em História,
cultura e identidades - Área de
Concentração: História, cultura e
identidades), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando
Cerri.

1.Racismo. 2.Representações. 3.Lei
10.639/03. 4.Ensino de História.
5.História afro-brasileira e africana.
I.Cerri, Luis Fernando. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em
História, cultura e identidades. III. T.

CDD: 907



TERMO DE APROVAÇÃO

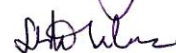
RÚBIA CAROLINE JANZ

LEI 10.639/03:

**O QUE OS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO SABEM SOBRE A HISTÓRIA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA?**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em História – Mestrado em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 25 de maio de 2016, pela seguinte banca examinadora:


Orientador: Prof. Dr. LUIS FERNANDO CERRI (UEPG)


Profª. Drª LÚCIA HELENA DE OLIVEIRA SILVA (UNESP)


Profª. Drª APARECIDA DE JESUS FERREIRA (UEPG)


Prof. Dr PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO (UEPG)

Ponta Grossa, 25 de maio de 2016.

A minha avó Célia, por ser carinho, força e luz
nos momentos mais difíceis.
Aos homens da minha vida, meu marido e meu
filho pela presença e pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Luis Fernando Cerri, por aceitar me ajudar a trilhar os caminhos do Mestrado, pelas minuciosas correções e pelo exemplo de preocupação com as questões que se voltam à educação.

Aos professores Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, Dra. Lucia Helena Oliveira Silva e Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e na banca de defesa.

Aos professores do PPGH-UEPG pelas disciplinas ministradas e conhecimento compartilhado.

Às escolas que aceitaram participar da pesquisa e que me auxiliaram no que foi necessário para que os instrumentos de coleta de dados pudessem ser aplicados. Também, aos alunos que se propuseram a responder ao questionário.

À Caroline Lara por seguir comigo essa jornada, compartilhar angústias e alegrias.

Ao meu marido Dones Janz Jr., meu maior exemplo de dedicação e comprometimento, por compreender minhas ausências, escutar minhas angústias e ser meu porto seguro. Pelas infinitas leituras, sugestões e correções ao meu texto e, principalmente, pelo cuidado e amor de todos os dias.

Ao meu filho amado, Heitor Janz, que desde tão pequeno precisou aprender a conviver com a minha falta nos passeios no parque, nos finais de semana.

Aos meus pais, Márcia Corrêa Boamorte e Adão Cezar Swiench, pelo sacrifício diário para me oferecer uma boa educação. A minha irmã, Amanda Letícia Swiench, pelas palavras de incentivo e por sempre acreditar em mim.

Sem vocês essa conquista não seria possível. Muito obrigada!

Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes, os cabelos enroladinhos e bem negros. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva. Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridos. Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.

E, havia um coelho bem branquinho, com olhos vermelhos e focinho nervoso, sempre tremelicando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida.

(Ana Maria Machado)

RESUMO

O preconceito racial parece existir na história humana desde a gênese das relações de poder entre os homens. Todavia, desde a Antiguidade até os dias atuais, muito se avançou em termos de direitos humanos e instrumentos de enfrentamento, o que poderia nos levar a crer que tal prática é um problema em vias de se resolver. Entretanto, percebemos que o racismo assume novas facetas, mais discretas e maquiadas, mas não deixa de fazer parte das sociedades humanas. Isso é muito claro no Brasil, onde existe um racismo cordial, silencioso e sem atores, sobretudo, em relação aos afrodescendentes. Após anos de reivindicações, uma das conquistas mais recentes do Movimento Negros é representada pela Lei 10.639/03 a qual tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. A fim de perceber como a lei está reverberando nas escolas, esse trabalho tem como objetivo levantar dados a partir de um questionário semi-estruturado aplicado a alunos do 1º ano do Ensino Médio de quatro escolas da cidade de Ponta Grossa, no Paraná. O instrumento de coleta de dados foi elaborado a partir de estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais em consonância com o que a lei 10.639/13 propõe e será analisado tanto por um viés quantitativo como por um qualitativo. A partir dos dados obtidos, pretende-se responder aos seguintes questionamentos: - O que os alunos do 1º ano do Ensino Médio sabem sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Que representações eles constroem acerca do continente africano, das suas culturas e dos seus povos? Para responder a tais questionamentos lançamos mão da Teoria das Representações Sociais de Sergé Moscovici e do conceito de Consciência Histórica de Jörn Rüsen. Os resultados da pesquisa demonstraram que existe um avanço no cumprimento da Lei, especialmente no que toca à forma como os conteúdos vêm sendo trabalhados, porém ainda é preciso um esforço maior de todos os setores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem histórica, para que as novas temáticas exigidas, principalmente referentes à História da África, sejam de fato incorporadas. Além disso, pode-se perceber que as representações que esses alunos constroem acerca do continente africano ainda são estereotipadas e reducionistas, embora haja um movimento contrário, no sentido de reconhecimento de algumas práticas culturais e da sua influência na construção da cultura e da identidade brasileiras.

Palavras-chave: Racismo. Representações. Lei 10.639/03. Ensino de História. História afro-brasileira e africana.

ABSTRACT

It seems that there is racial prejudice in the History of mankind since the birth of power relations between men. Nevertheless, since ancient times to the present day, human rights and coping mechanisms have greatly evolved, what might lead us to believe that such a practice is a problem close to being solved. However, we realize that racism presents new facets, more discrete and concealed, but still part of human societies. This is very clear in Brazil, where there is a type of cordial racism, silent and without actors, especially in relation to African descents. After years of claims, the black movement managed to achieve the law 10.639 / 03, which requires teaching of African-Brazilian History and African culture in basic education. The work aims to raise data by means of semi-structured quiz applied to students of Ponta Grossa city, Parana. It was elaborated based on *Diretrizes Curriculares Nacionais* (National Curriculum Guidelines) according to what the law 10639/13 proposes and it was analyzed both by a quantitative bias like for a qualitative. From the data obtained, it has the intention to answer the following questions: - what do students of the 1st year of high school know about Afro-Brazilian and African History and Culture? What representations do they build about the African continent, its culture and its people? To answer such questions we will use the theory of social representations of Serge Moscovici and the concept of Historical consciousness developed by Jörn Rüsen. The survey results showed that there is a progress in compliance with the law, especially regarding to how the contents are being worked out, but we still need more effort from all sectors involved in the History teaching and learning process so that the new issues required, mainly related to the African History, are in fact, embedded. Moreover, it can be seen that the representations these students build on the African continent are still stereotyped and reductionist, although there is a contrary movement towards recognition of some cultural practices and their influence on the construction of Brazilian culture and identity.

Keywords: Racism. Representations. Law 10639/03. History teaching. African-Brazilian and African History.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	-	Esquema da matriz disciplinar da ciência histórica..	83
FIGURA 2	-	Questão 19 do instrumento de coleta de dados.....	179

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	-	Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimentos de trabalho e valor do rendimento médio e mediano mensal de todos os trabalhos das pessoas.....	39
TABELA 2	-	Pessoas que frequentavam escola ou creche, por curso que frequentavam, segundo a cor ou raça e os grupos de idade. Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.....	40
TABELA 3	-	População residente, por cor ou raça, segundo a frequência a escola ou a creche e os grupos de idade.....	40
TABELA 4	-	Resultados gerais da questão 13: “Você consegue se lembrar de pelo menos 5 personalidades negras que você estudou na disciplina de História durante o Ensino Fundamental? Cite-as por ordem de importância. (1 é mais importante e assim por diante)”.....	130
TABELA 5	-	Resultados da questão 13 a partir do critério de classificação escola privada: “Você consegue se lembrar de pelo menos 5 personalidades negras que você estudou na disciplina de História durante o Ensino Fundamental? Cite-as por ordem de importância. (1 é mais importante e assim por diante)”.....	133
TABELA 6	-	Resultados da questão 13 a partir do critério de classificação escola pública: “Você consegue se lembrar de pelo menos 5 personalidades negras que você estudou na disciplina de História durante o Ensino Fundamental? Cite-as por ordem de importância. (1 é mais importante e assim por diante)”.....	134
TABELA 7	-	Resultados da questão 13 a partir do critério de classificação raça/ cor: brancos - “Você consegue se lembrar de pelo menos 5 personalidades negras que você estudou na disciplina de História durante o Ensino Fundamental? Cite-as por ordem de importância. (1 é mais importante e assim por diante)”.....	134
TABELA 8	-	Resultados da questão 13 a partir do critério de classificação raça/ cor: negros - “Você consegue se lembrar de pelo menos 5 personalidades negras que você estudou na disciplina de História durante o Ensino Fundamental? Cite-as por ordem de importância. (1 é mais importante e assim por diante)”.....	135

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- Questão 1: No que se refere à História da escravidão no Brasil, os quilombos, as fugas e os levantes constituíram formas de resistência ao sistema e contribuíram para a abolição da escravatura. Números totais.....	93
GRÁFICO 2	- Questão 1: No que se refere à História da escravidão no Brasil, os quilombos, as fugas e os levantes constituíram formas de resistência ao sistema e contribuíram para a abolição da escravatura. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.....	94
GRÁFICO 3	- Questão 1: No que se refere à História da escravidão no Brasil, os quilombos, as fugas e os levantes constituíram formas de resistência ao sistema e contribuíram para a abolição da escravatura. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.....	94
GRÁFICO 4	- Questão 3: O ato de manter ou adaptar hábitos religiosos africanos, tais como o culto aos orixás (mesmo que travestidos de santos católicos) pode ser considerado uma forma de resistência escrava à imposições dos costumes brancos/europeus. Números totais.....	96
GRÁFICO 5	- Questão 3: O ato de manter ou adaptar hábitos religiosos africanos, tais como o culto aos orixás (mesmo que travestidos de santos católicos) pode ser considerado uma forma de resistência escrava à imposições dos costumes brancos/europeus. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.....	97
GRÁFICO 6	- Questão 3: O ato de manter ou adaptar hábitos religiosos africanos, tais como o culto aos orixás (mesmo que travestidos de santos católicos) pode ser considerado uma forma de resistência escrava à imposições dos costumes brancos/europeus. Resultados a partir do critério de classificação cor/raça.....	97
GRÁFICO 7	- Questão 2: A princesa Isabel pode ser considerada a principal responsável pelo fim da escravidão no Brasil. Números totais.....	99
GRÁFICO 8	- Questão 2: A princesa Isabel pode ser considerada	

	a principal responsável pelo fim da escravidão no Brasil. Resultados a partir do critério de classificação raça/cor.....	100
GRÁFICO 9	- Questão 2: A princesa Isabel pode ser considerada a principal responsável pelo fim da escravidão no Brasil. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.....	100
GRÁFICO 10	- Questão 9: Os navios negreiros e os açoites no tronco representam a face mais violenta do processo de captura e escravização praticada pelos europeus. Números totais.....	104
GRÁFICO 11	- Questão 9: Os navios negreiros e os açoites no tronco representam a face mais violenta do processo de captura e escravização praticada pelos europeus. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.....	105
GRÁFICO 12	- Questão 9: Os navios negreiros e os açoites no tronco representam a face mais violenta do processo de captura e escravização praticada pelos europeus. Resultados a partir do critério de classificação raça / cor.....	106
GRÁFICO 13	- Questão 8: Não há diferenças importantes entre a escravização que ocorria na África antes da chegada dos conquistadores e comerciantes europeus e depois da chegada deles. Números totais.....	108
GRÁFICO 14	- Questão 8: Não há diferenças importantes entre a escravização que ocorria na África antes da chegada dos conquistadores e comerciantes europeus e depois da chegada deles. Resultados a partir do critério de classificação raça /cor.....	109
GRÁFICO 15	- Questão 8: Não há diferenças importantes entre a escravização que ocorria na África antes da chegada dos conquistadores e comerciantes europeus e depois da chegada deles. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.....	109
GRÁFICO 16	- Questão 7: Podemos afirmar que antes da colonização da África pelos europeus a partir do século XIX, os povos nativos eram caracterizados pelo atraso e pela barbárie. Números totais.....	111
GRÁFICO 17	- Questão 7: Podemos afirmar que antes da colonização da África pelos europeus a partir do século XIX, os povos nativos eram caracterizados	

		pelo atraso e pela barbárie. Resultados a partir do critério de classificação cor/raça.....	111
GRÁFICO 18	-	Questão 7: Podemos afirmar que antes da colonização da África pelos europeus a partir do século XIX, os povos nativos eram caracterizados pelo atraso e pela barbárie. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.....	112
GRÁFICO 19	-	Questão 10: A colonização europeia do século XIX demonstra o desrespeito e a desconsideração pelas culturas africanas por parte dos europeus. Números totais.....	113
GRÁFICO 20	--	Questão 10: A colonização europeia do século XIX demonstra o desrespeito e a desconsideração pelas culturas africanas por parte dos europeus. Resultados a partir dos critérios de classificação tipo de escola e cor / raça.....	114
GRÁFICO 21	-	Questão 11: A maior parte das nações africanas só se tornou independente durante o século XX, o que foi possível devido à boa vontade europeia de devolver a autonomia a esses países. Números totais.....	115
GRÁFICO 22	-	Questão 11: A maior parte das nações africanas só se tornou independente durante o século XX, o que foi possível devido à boa vontade europeia de devolver a autonomia a esses países. Resultados a partir do critério de classificação de raça / cor e tipo de escola.....	116
GRÁFICO 23	-	Questão 12: As fronteiras artificiais criadas pelas potências imperialistas europeias foram mantidas nos países africanos independentes onde a convivência forçada entre as etnias diferentes acabou gerando vários conflitos. Números totais....	118
GRÁFICO 24	-	Questão 12: As fronteiras artificiais criadas pelas potências imperialistas europeias foram mantidas nos países africanos independentes onde a convivência forçada entre as etnias diferentes acabou gerando vários conflitos. Resultados a partir dos critérios de classificação tipo de escola e raça /cor.....	119
GRÁFICO 25	-	Questão 5: Os egípcios são o único povo desenvolvido e civilizado presente no território africano antes da chegada dos europeus no continente durante o século XV. Números totais.....	121

GRÁFICO 26	-	Questão 5: Os egípcios são o único povo desenvolvido e civilizado presente no território africano antes da chegada dos europeus no continente durante o século XV. Resultados a partir dos critérios de classificação tipo de escola e raça/cor.....	121
GRÁFICO 27	-	Questão 15: Algumas das primeiras universidades de que se tem notícia floresciam na África já no século XVI. Exemplos delas são as universidades de Timbuktu, Gao e Djene. Números totais.....	122
GRÁFICO 28	-	Questão 15: Algumas das primeiras universidades de que se tem notícia floresciam na África já no século XVI. Exemplos delas são as universidades de Timbuktu, Gao e Djene. Resultados a partir dos critérios de classificação de raça / cor.....	123
GRÁFICO 29	-	Questão 15: Algumas das primeiras universidades de que se tem notícia floresciam na África já no século XVI. Exemplos delas são as universidades de Timbuktu, Gao e Djene. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.....	123
GRÁFICO 30	-	Questão 14: Aos moldes da União Europeia, os países africanos também criaram ações em prol de conseguir uma unidade, como a criação da União Africana em 2002. Números totais.....	125
GRÁFICO 31	-	Questão 17: A rainha Nzinga, o empresário e comunicador Marcus Garvey e o agrônomo e teórico Amílcar Cabral são personalidades negras comumente associadas à luta social de seus povos contra as desigualdades raciais e opressão dos brancos em contextos históricos diferentes. Números totais.....	125
GRÁFICO 32	-	Questão 14: Aos moldes da União Europeia, os países africanos também criaram ações em prol de conseguir uma unidade, como a criação da União Africana em 2002. Resultados a partir dos critérios de classificação raça/cor e tipo de escola.....	126
GRÁFICO 33	-	Questão 17: A rainha Nzinga, o empresário e comunicador Marcus Garvey e o agrônomo e - teórico Amílcar Cabral são personalidades negras comumente associadas à luta social de seus povos contra as desigualdades raciais e opressão dos brancos em contextos históricos diferentes. Resultados a partir dos critérios de classificação raça/cor e tipo de escola.....	126

GRÁFICO 34	-	Questão 18: Após a abolição da escravatura, os negros foram inseridos na sociedade brasileira, passando a uma condição de igualdade com os outros brasileiros. Números totais.....	141
GRÁFICO 35	-	Questão 18: Após a abolição da escravatura, os negros foram inseridos na sociedade brasileira, passando a uma condição de igualdade com os outros brasileiros Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.....	141
GRÁFICO 36	-	Questão 18: Após a abolição da escravatura, os negros foram inseridos na sociedade brasileira, passando a uma condição de igualdade com os outros brasileiros. Resultados a partir do critério de classificação raça/cor.....	142
GRÁFICO 37	-	Questão 4: No dia 20 de novembro, aniversário de morte de zumbi dos palmares, símbolo da luta negra contra a escravidão, é comemorado o Dia da Consciência Negra. Tal data tem por função levar-nos à reflexão sobre o orgulho da origem africana e sobre a valorização da cultura negra para a composição étnica e cultural de nosso país. Números totais.....	145
GRÁFICO 38	-	Questão 24: A Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) obriga as universidades, institutos e centros federais a reservarem 50% das suas vagas a candidatos que cursaram, com aprovação, as três séries do ensino médio em escolas públicas ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou tenham obtido certificado de conclusão do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A lei também define que, dentro do sistema de cotas, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5 salário mínimo. Há, ainda, vagas reservadas para negros, pardos e índios, entre as vagas separadas pelo critério de renda. O sistema de cotas se faz necessário porque historicamente brancos e não-brancos não tiveram acesso às mesmas oportunidades e que por isso, as cotas são necessárias, não só para ressarcir uma dívida histórica para com os negros, mas também para dar critérios mais justos de seleção entre brancos e negros para o acesso à universidade. Números totais.....	147

- GRÁFICO 39 - Questão 24: A Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) obriga as universidades, institutos e centros federais a reservarem 50% das suas vagas a candidatos que cursaram, com aprovação, as três séries do ensino médio em escolas públicas ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou tenham obtido certificado de conclusão do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A lei também define que, dentro do sistema de cotas, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5 salário mínimo. Há, ainda, vagas reservadas para negros, pardos e índios, entre as vagas separadas pelo critério de renda. O sistema de cotas se faz necessário porque historicamente brancos e não-brancos não tiveram acesso às mesmas oportunidades e que por isso, as cotas são necessárias, não só para ressarcir uma dívida histórica para com os negros, mas também para dar critérios mais justos de seleção entre brancos e negros para o acesso à universidade. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola..... 148
- GRÁFICO 40 - Questão 24: A Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) obriga as universidades, institutos e centros federais a reservarem 50% das suas vagas a candidatos que cursaram, com aprovação, as três séries do ensino médio em escolas públicas ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou tenham obtido certificado de conclusão do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A lei também define que, dentro do sistema de cotas, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5 salário mínimo. Há, ainda, vagas reservadas para negros, pardos e índios, entre as vagas separadas pelo critério de renda. O sistema de cotas se faz necessário porque historicamente brancos e não-brancos não tiveram acesso às mesmas oportunidades e que por isso, as cotas são necessárias, não só para ressarcir uma dívida histórica para com os negros, mas também para dar critérios mais justos de seleção entre brancos e negros para o acesso à universidade. Resultados a partir do critério de classificação raça/cor..... 149
- GRÁFICO 41 - Questão 23: A umbanda e o candomblé não são

	religiões, pois não têm um texto sagrado (como a bíblia, por exemplo) como fundamento, não veneram a uma só divindade suprema e nem tem uma estrutura hierárquica. Números totais.....	163
GRÁFICO 42	- Questão 23: A umbanda e o candomblé não são religiões, pois não têm um texto sagrado (como a bíblia, por exemplo) como fundamento, não veneram a uma só divindade suprema e nem tem uma estrutura hierárquica. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.....	164
GRÁFICO 43	- Questão 23: A umbanda e o candomblé não são religiões, pois não têm um texto sagrado (como a bíblia, por exemplo) como fundamento, não veneram a uma só divindade suprema e nem tem uma estrutura hierárquica. Resultados a partir do critério de classificação por raça/cor.....	164
GRÁFICO 44	- Questão 22: A incorporação de temas relacionados com práticas religiosas afro-brasileiras e africanas, como o candomblé e a umbanda, na disciplina de História, assim como já se estuda a igreja católica e a reforma protestante é desnecessária, já que tais temas não têm tanta relevância na formação histórica e cultural do Brasil, país onde a maior parte da população professa religiões cristãs. Números totais.....	166
GRÁFICO 45	- Questão 22: A incorporação de temas relacionados com práticas religiosas afro-brasileiras e africanas, como o candomblé e a umbanda, na disciplina de História, assim como já se estuda a igreja católica e a reforma protestante é desnecessária, já que tais temas não têm tanta relevância na formação histórica e cultural do Brasil, país onde a maior parte da população professa religiões cristãs. Resultados a partir do critério de classificação cor / raça.....	166
GRÁFICO 46	- Questão 22: A incorporação de temas relacionados com práticas religiosas afro-brasileiras e africanas, como o candomblé e a umbanda, na disciplina de História, assim como já se estuda a Igreja Católica e a Reforma Protestante é desnecessária, já que tais temas não têm tanta relevância na formação histórica e cultural do Brasil, país onde a maior parte da população professa religiões cristãs. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.....	167

GRÁFICO 47	-	Questão 6: Não existem grandes diferenças entre as práticas e tradições dos diferentes povos do continente africano hoje. Números totais.....	171
GRÁFICO 48	-	Questão 6: Não existem grandes diferenças entre as práticas e tradições dos diferentes povos do continente africano hoje. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.....	172
GRÁFICO 49	-	Questão 6: Não existem grandes diferenças entre as práticas e tradições dos diferentes povos do continente africano hoje. Resultados a partir do critério de classificação raça / cor.....	173
GRÁFICO 50	-	Questão 16: Apesar da enorme diversidade de povos que compõem o continente africano, de maneira geral, os artistas africanos procuraram e ainda procuram criar uma identidade cultural que unisse os povos africanos e que fortalecesse o sentimento anti-imperialista. Entre os artistas africanos que se destacam mundialmente, podem-se citar os escritores Ahmadou Kourouma e Mia Couto e a cantora Cesária Évora. Números totais.....	174
GRÁFICO 51	-	Questão 16: Apesar da enorme diversidade de povos que compõem o continente africano, de maneira geral, os artistas africanos procuraram e ainda procuram criar uma identidade cultural que unisse os povos africanos e que fortalecesse o sentimento anti-imperialista. Entre os artistas africanos que se destacam mundialmente, podem-se citar os escritores Ahmadou Kourouma e Mia Couto e a cantora Cesária Évora. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.....	175
GRÁFICO 52	-	Questão 16: Apesar da enorme diversidade de povos que compõem o continente africano, de maneira geral, os artistas africanos procuraram e ainda procuram criar uma identidade cultural que unisse os povos africanos e que fortalecesse o sentimento anti-imperialista. Entre os artistas africanos que se destacam mundialmente, podem-se citar os escritores Ahmadou Kourouma e Mia Couto e a cantora Cesária Évora. Resultados a partir do critério de classificação raça / cor.....	176
GRÁFICO 53	-	Questão 19: Escolha entre as opções listadas abaixo aquelas que você acredita pertencerem à História da África. Marque apenas 5. Números totais.....	178

GRÁFICO 54	-	Questão 19: Escolha entre as opções listadas abaixo aquelas que você acredita pertencerem à História da África. Marque apenas 5. Opções mais escolhidas divididas a partir do critério de classificação tipo de escola.....	178
GRÁFICO 55	-	Questão 19: Escolha entre as opções listadas abaixo aquelas que você acredita pertencerem à História da África. Marque apenas 5. Opções mais escolhidas divididas a partir do critério de classificação por raça/cor.....	180
GRÁFICO 56	-	Questão 19: Escolha entre as opções listadas abaixo aquelas que você acredita pertencerem à História da África. Marque apenas 5. Opções menos escolhidas divididas a partir do critério de classificação tipo de escola.....	180
GRÁFICO 57	-	Questão 19: Escolha entre as opções listadas abaixo aquelas que você acredita pertencerem à História da África. Marque apenas 5. Opções menos escolhidas divididas a partir do critério de classificação raça/cor.....	181
GRÁFICO 58	-	Questão 21: Patrícia Moreira, Fernando Ascal, Éder Braga e Rodrigo Rychter, torcedores do Grêmio identificados cometendo atos de injúria racial contra o goleiro Aranha, do Santos, que foi chamado de macaco, no dia 28 de agosto de 2014 em duelo da Copa do Brasil, tiveram o processo suspenso. O quarteto seria julgado, podendo pegar de um a três anos de detenção ou ainda pagamento de multa. Agora, apenas comparecerão a uma delegacia de polícia em dias e jogos do Grêmio uma hora antes do evento e sairão uma hora depois. A pena a que os torcedores foram submetidos foi branda demais, posto que a impunidade em casos como esse favorece a continuidade de casos de racismo em todo Brasil. Números totais.....	191
GRÁFICO 59	-	Questão 21: Patrícia Moreira, Fernando Ascal, Éder Braga e Rodrigo Rychter, torcedores do Grêmio identificados cometendo atos de injúria racial contra o goleiro Aranha, do Santos, que foi chamado de macaco, no dia 28 de agosto de 2014 em duelo da Copa do Brasil, tiveram o processo suspenso. O quarteto seria julgado, podendo pegar de um a três anos de detenção ou ainda pagamento de multa. Agora, apenas comparecerão a uma delegacia de polícia em dias e jogos do Grêmio uma hora antes do evento e sairão uma hora depois. A pena a que	

os torcedores foram submetidos foi branda demais, posto que a impunidade em casos como esse favorece a continuidade de casos de racismo em todo Brasil. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola..... 191

QUESTÃO 60 - Questão 21: Patrícia Moreira, Fernando Ascal, Éder Braga e Rodrigo Rychter, torcedores do Grêmio identificados cometendo atos de injúria racial contra o goleiro Aranha, do Santos, que foi chamado de macaco, no dia 28 de agosto de 2014 em duelo da Copa do Brasil, tiveram o processo suspenso. O quarteto seria julgado, podendo pegar de um a três anos de detenção ou ainda pagamento de multa. Agora, apenas comparecerão a uma delegacia de polícia em dias e jogos do Grêmio uma hora antes do evento e sairão uma hora depois. A pena a que os torcedores foram submetidos foi branda demais, posto que a impunidade em casos como esse favorece a continuidade de casos de racismo em todo Brasil. Resultados a partir do critério de classificação raça/cor..... 192

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	ENTRE LUTAS E REIVINDICAÇÕES, ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS: A APROVAÇÃO DA LEI 10.639/03 E AS DIFICULDADES DE COLOCÁ-LA EM PRÁTICA.....	28
2.1	SOBRE A DEMOCRACIA RACIAL E O RACISMO CORDIAL.....	29
2.2	MOVIMENTO NEGRO: UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA E LUTA.....	39
2.3	SOBRE A LEI 10.639.....	52
2.3.1	A lei 10.639 é realmente necessária? Por quê?.....	57
2.3.2	Os desafios para a implementação da Lei 10.639/03.....	60
2.3.3	A Lei 10.639/03 e os livros didáticos.....	69
3	O QUE OS ALUNOS SABEM SOBRE A ÁFRICA?.....	73
3.1	DEFININDO A METODOLOGIA E O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	74
3.2	SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	76
3.2.1	A Teoria das Representações Sociais.....	76
3.2.2	O conceito de Consciência Histórica.....	82
3.2.3	Representações Sociais e Consciência Histórica: um diálogo possível na tentativa de apreender a Aprendizagem Histórica.....	89
3.3	ANALISANDO OS DADOS.....	90
3.3.1	Conversando sobre escravidão.....	91
3.3.2	Conversando sobre colonização e processos de independência dos países africanos.....	110
3.3.3	Conversando sobre novas temáticas.....	120
4	SOBRE REPRESENTAÇÕES E RACISMO.....	138
4.1	TREZE DE MAIO, VINTE DE NOVEMBRO E POLÍTICA DE COTAS.....	139
4.2	CONVERSANDO SOBRE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA.....	161
4.3	CONVERSANDO SOBRE HISTÓRIA DA ÁFRICA.....	169
4.4	SOBRE REPRESENTAÇÕES E RACISMO.....	177
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
	REFERÊNCIAS.....	200
	APÊNDICE A – Questionário de coleta de dados.....	211

1 INTRODUÇÃO

A autorreflexão é um elemento inerente ao dia-a-dia da ciência e de qualquer pesquisador. Nesse sentido, torna-se relevante pensar sobre aquilo que nos inquieta enquanto historiadores – o nosso objeto de pesquisa – à luz de reflexões acerca do fazer histórico. Refletir sobre essas questões, nos faz de certa forma, pensar não só sobre a nossa prática, mas também nos questionarmos sobre a nossa própria identidade.

Assim, a problemática dessa dissertação está ancorada em dois espaços de saber que mesclados fazem parte da identidade daquela que vos escreve: a sala de aula, enquanto campo de produção, reprodução e circulação do saber histórico, bem como as angústias, ansiedades e questionamentos que permeiam esse campo e que fazem parte da vida de qualquer professor; e a História acadêmica, com todas as regras e exigências que ela faz enquanto saber autônomo.

Entendemos que esses dois campos, embora com características diferentes, são complementares e que um estudo que possa caminhar no limiar que os separa – mas que também os une – é perfeitamente possível. Assim, o espaço em que essa pesquisa se desenvolve é o da Didática da História, pois se trata de um lugar de fronteira, onde os saberes da História e da Educação se entrelaçam de modo a responder às problemáticas que se seguem:

- O que os alunos do 1º ano do Ensino Médio sabem sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana?
- Que representações eles constroem acerca do continente africano, das suas culturas e dos seus povos?

Diante de tais questionamentos, nos parece evidente que a dimensão da didática da História é muito mais ampla do que pode parecer. Ela não se refere apenas à metodologia de ensino de História ou à transposição de saberes acadêmicos aos bancos escolares. Ela vai muito além disso. Ousaria dizer que, se todo o historiador tem uma preocupação com os usos sociais da História, os pesquisadores da didática da História fazem da circulação do conhecimento histórico o seu objeto de pesquisa.

Os objetos da pesquisa empírica no campo da didática da História são incontáveis. Entre eles podemos citar as formas e os espaços de socialização histórico-política dos diversos grupos, camadas e classes sociais bem como as

consciências históricas que resultam dela. Além disso, podemos incluir no campo todos os veículos de comunicação que contribuem na transformação da consciência histórica entre os quais estão televisão, rádio, imprensa, livros didáticos, conversas cotidianas, propaganda e literatura históricas, etc.

Outro setor que desperta interesse entre os pesquisadores da Didática da História e onde se encontra definido o objeto dessa pesquisa é o ensino de História, compreendido como uma instituição social que tem o papel de formar uma determinada consciência histórica e que ao mesmo tempo, revela a consciência histórica dominante (BERGMANN, 1989-1990).

Com o objetivo de verificar se o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem alcançado os resultados a que se propõe, a partir da implementação da Lei 10.639/03¹, optamos por construir um questionário, semi-estruturado tendo como base a escala Likert. Tendo em vista a problemática dessa pesquisa, consideramos que a pesquisa quantitativa seria a mais adequada para que atingíssemos os nossos objetivos.

Os questionários foram respondidos por alunos que frequentavam o 1º ano do Ensino Médio em 2015. Para darmos conta das questões de partida, julgamos que essa série era a ideal já que ao atingí-la os alunos já teriam concluído o Ensino Fundamental e por consequência já teriam estudado “toda a História”, o que incluiria a História da África².

Definimos também que aplicaríamos o questionário em quatro escolas da cidade de Ponta Grossa, duas públicas e duas instituições de ensino particulares. O critério utilizado para a escolha das escolas foi a classificação que as mesmas obtiveram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2013.³

Para elaborar o questionário analisamos cuidadosamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e o Parecer Normativo

¹ A Lei nº. 11.645/08 alterou a Lei no 9.394/96, modificada pela Lei no 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Como essa dissertação trata apenas do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, optamos por abordar a Lei 10.639/03, embora estejamos consciente do acréscimo da temática indígena à LDB, colocado pela Lei 11.645/08.

² A maior parte das escolas ainda segue a divisão quadripartite da escola, onde a divisão dos conteúdos acompanha a seguinte ordem: no 6º ano estuda-se a Pré-história e a Antiguidade, no 7º ano a Idade Média, no 8º a Idade Moderna e século XIX e no 9º ano História Contemporânea. A maior parte dos livros didáticos de história também se organiza a partir dessa divisão.

³ As escolas autorizaram formalmente a participação dos alunos nessa pesquisa.

003/2004 levantando que conteúdos deveriam ser trabalhados e a também, a maneira como esses conteúdos deveriam ser tratados durante o Ensino Fundamental II de acordo com essa regulamentação.

Partindo desses dois documentos pudemos inferir o que se esperava que fosse modificado em sala de aula no que diz respeito a esses temas e, por consequência, o que se esperava que os estudantes aprendessem sobre isso.

Nesse sentido, as Diretrizes têm o intuito de dar um norte para o cumprimento da Lei 10.639/03. Elas propõem a valorização do negro na sua singularidade e diversidade e o questionamento de relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, que desqualifiquem ou criem estereótipos negativos para a população negra ou que expressem sentimentos de superioridade dos brancos. Sugerem ainda a valorização e a divulgação de processos históricos relacionados à resistência africana à escravidão, a busca pela compreensão dos seus valores e suas lutas bem como da empatia com o sofrimento causado por tantas formas de desqualificação, implícitas e explícitas.

As mudanças propostas na lei sustentam-se na mudança da perspectiva do olhar que o ensino de História deu aos negros até então. Em oposição a uma História marcada pela passividade diante da escravidão, por representações eurocêntricas, focada apenas nos aspectos folclóricos e culturais ou num tratamento da África como algo exótico, o ensino que se propõe agora busca descobrir outros aspectos antes pouco ou não abordados como a diversidade linguística, cultural e religiosa dos povos africanos e de que forma toda essa diversidade colaborou para a contribuição da formação da identidade brasileira (SANTOS; OLIVEIRA; PEIXOTO; 2011).

Quanto à obrigatoriedade da inserção de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, determinada pela Lei 10.639/03, as diretrizes apresentam algumas orientações. Num primeiro momento, é importante esclarecer que não se trata de inverter o etnocentrismo europeu, que até então marcou o ensino brasileiro, para um etnocentrismo africano. Pelo contrário, a ideia é que se amplie o espaço dado à África nos currículos escolares, de modo que ela seja estudada de forma equivalente à Europa.

Além disso, o documento explicita três princípios que devem nortear os sistemas de ensino, estabelecimentos e professores na condução das ações referentes à Lei. São eles: consciência política e histórica da diversidade,

fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

O primeiro diz respeito à conscientização acerca das diferenças étnicas, culturais, de crença, etc. que permeiam o Brasil e fazem parte da sua construção histórica, ao mesmo tempo em que se reconheça a igualdade de direitos e deveres. O segundo princípio busca valorizar os grupos partícipes da construção da sociedade brasileira, mas que, por muito tempo permaneceram à margem, sem o devido reconhecimento. Para isso, busca-se tanto a afirmação de identidades, a valorização das suas singularidades históricas bem como a desconstrução de imagens depreciativas, estereotipadas ou preconceituosas.

Por fim, o último princípio é autoexplicativo. Fecha o conjunto de ações que buscam não só o reconhecimento e a valorização do outro, do diferente, mas também, que promovem ações de combate ao racismo e a todo tipo de discriminação, como criar “condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas” e valorizar a “oralidade, a corporeidade e a arte, marcas da cultura de raiz africana” (BRASIL, 2004, p. 20).

Diante de tais orientações, elaboramos 13 afirmações relacionadas aos temas já anteriormente citados. No que diz respeito à representação da África e práticas de preconceito e racismo foram elaboradas mais oito afirmações. Após fazer a leitura de cada uma, os alunos deveriam apontar seu grau de concordância com elas, usando uma escala Likert de 5 pontos: “Concordo totalmente”, “Concordo”, “Não sei”, “Discordo” e “Discordo totalmente”.

Optou-se pelo questionário, porque consideramos que é uma metodologia apropriada para medir opiniões, atitudes, preferências e comportamentos, de modo a encontrar generalizações sobre o que foi ou não aprendido (MORESI, 2003).

Além dessas questões fechadas, o questionário contou também com algumas questões um pouco mais subjetivas que foram elaboradas na tentativa de nos permitir uma compreensão maior tanto do aprendizado dos alunos quanto da representação que eles fazem do continente africano. Essas questões permitiram também que pudéssemos estabelecer comparações entre o discurso demonstrado nas respostas objetivas, e a “prática” ao justificar ou desenvolver um pouco mais tais questões.

Para analisar os dados lançamos mão da Teoria das Representações Sociais, criada pelo romeno Serge Moscovici. Consideramos que tal teoria tem vocação para interessar a todas as ciências humanas (JODELET, 2001, p. 7). Isso porque, ao considerar tanto o funcionamento cognitivo e o do aparelho psíquico quanto o funcionamento do sistema social, dos grupos e interações que fazem parte desse sistema, e de que forma e em que medida estes aspectos afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações e são afetados por sua intervenção, a teoria se abre para um amplo leque de possibilidades de pesquisa.

Quando nos debruçamos sobre o conceito de Representações Sociais, essa amplitude metodológica fica ainda mais evidente, pois, para o autor a representação social designa um conjunto de valores ideias e práticas que tem por excelência duas funções principais. A primeira é de orientar as pessoas a se colocarem de forma ordenada e coerente no mundo e a possibilitar um controle sobre esse mundo. A segunda é permitir a comunicação entre os membros de um mesmo grupo social de modo que seja criado um código capaz de nomear e classificar os vários elementos individuais e coletivos que fazem parte desse grupo (MOSCOVICI, 2003).

Nesse sentido, as representações sociais têm uma função de orientar os indivíduos no círculo social em que eles estão inseridos, além de servirem para estabelecer associações a partir das quais esses indivíduos se ligam uns aos outros.

Moscovici (2003) compreende as representações como algo dinâmico. Elas são criadas, transformadas e modificadas a partir do contexto histórico e social, numa relação dialética entre indivíduo e sociedade. E é justamente nessa perspectiva que a Teoria das Representações Sociais se encaixa como critério de análise dos nossos dados.

Como qualquer pesquisa histórica, essa proposta parte também de inquietações do presente. Assim, espera-se que seus resultados sejam revertidos para sanar alguma carência temporal da vida prática. Dessa forma, o conceito consciência histórica de Jörn Rüsen também pode enriquecer o nosso trabalho. Segundo esse autor, a pesquisa histórica sempre tem como ponto de partida a consciência histórica ou o pensamento histórico.

Então, se a Didática da História ocupa-se da aprendizagem histórica nas suas mais amplas dimensões, ou seja, considera tanto o saber histórico escolar, quanto o conhecimento histórico adquirido por outros meios, fora dos muros da escola, e levando em conta que ao adquirir conhecimento histórico os indivíduos

transformam a sua consciência histórica – que é a forma como utilizam o saber histórico para orientar a vida prática – obrigatoriamente a Didática da História se aproxima, ainda que de forma forçosa à ciência histórica.

Se compreendermos que a aprendizagem histórica se dá a partir de carências de orientação temporal e que tais carências emergem da vida prática, perceberemos que a matriz disciplinar da História – apresentada com mais detalhes no segundo capítulo dessa dissertação – se constrói exatamente da mesma forma. O historiador, ao eleger o seu objeto de pesquisa, parte das suas carências de orientação, e essas carências são percebidas no limiar da vida prática.

Rüsen nos leva, não só a voltarmos constantemente à nossa questão de partida, de modo que nossa pesquisa deve nos trazer resultados para a nossa vida prática, mas nos faz refletir também sobre o ensino de História como um instrumento facilitador no processo de desenvolvimento e aprimoramento da consciência histórica⁴ pelos alunos.

Consideramos que até 2003, se trabalhou com o ensino de História, na maior parte dos casos, numa perspectiva eurocêntrica, destinando um espaço pouco relevante a temas relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esses temas, quando apareciam, eram retratados de maneira reducionista, reforçando uma ideia de superioridade branca europeia em detrimento do negro africano.

Após anos de lutas do movimento negro no Brasil, a lei 10.639/03 foi aprovada, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana numa clara tentativa de tentar equilibrar o espaço destinado à Europa e à África dentro de sala de aula. Nessa perspectiva, a lei busca diminuir as tensões sociais, bem como o racismo e o preconceito, tornando o olhar sobre a África mais positivo, de modo a demonstrar sua riqueza cultural e colocando os negros também como agentes do processo histórico.

Diante desse contexto, a questão que se faz relevante é se, após mais de dez anos da aprovação da lei, ela está sendo efetivamente cumprida. Na nossa percepção, a análise dos resultados conseguidos acerca da aprendizagem dos

⁴ Rüsen nos apresenta quatro estágios de consciência histórica: o modelo tradicional, o modelo exemplar, o modelo crítico e o modelo genético, que são graduais, mas não necessariamente sucessivos. Para saber mais a esse respeito, consultar RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral (**Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 7, p. 27-36, 1992).

alunos, obtidos por meio dos questionários construídos, nos dá um bom referencial para responder a esse questionamento.

Esperamos encontrar respostas que nos possibilitem verificar o que já foi feito em relação àquilo que a Lei, as Diretrizes Curriculares e o Parecer Normativo anteriormente citados exigem, bem como o quanto precisamos melhorar naquilo que ainda não foi efetivamente colocado em prática. Acreditamos que o cumprimento da Lei pode contribuir efetivamente para a mudança que tanto desejamos para o Brasil: um país multirracial e multicultural, onde cada um é valorizado e respeitado na sua singularidade. Por fim, esperamos também, que nossa pesquisa possa contribuir para a reflexão acerca do ensino de História, bem como fazer discutir questões relacionadas ao respeito ao próximo e à alteridade.

A presente dissertação encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos aspectos históricos da luta do Movimento Negro pelo reconhecimento na legislação e na reivindicação de políticas afirmativas e de diminuição do racismo e das desigualdades raciais bem como um levantamento bibliográfico acerca do que já foi produzido no meio acadêmico sobre a Lei 10.639/03.

O segundo capítulo buscou descobrir se os alunos da educação básica estão de fato tendo acesso aos conteúdos sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e como eles estão se relacionando com essas novas formas de estudar as temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse capítulo se propõe, então, a explicar a metodologia e o aporte teórico da nossa análise, bem como apresentar os resultados encontrados referentes ao aprendizado dos alunos.

Por fim, o último capítulo apresenta os dados encontrados no que diz respeito às representações que os alunos constroem acerca do continente africano e se essas representações se relacionam de alguma forma com a manutenção de práticas racistas corriqueiras em nossa sociedade. Ou seja, nesse capítulo buscamos compreender se a inclusão diferenciada de temas relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo tem contribuído para despertar nesses alunos um sentimento mais positivo e altruísta com relação às populações negras e afro-brasileiras.

2 ENTRE LUTAS E REIVINDICAÇÕES, ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS: A APROVAÇÃO DA LEI 10.639/03 E AS DIFICULDADES DE COLOCÁ-LA EM PRÁTICA

Na obra “A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação”, de 1983, Marc Ferro nos faz uma importante provocação: “Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida.” (FERRO, 1983, p. 11).

Dito isso, parece-nos bastante relevante pensar a Lei 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de todo o país bem como os impactos que ela trouxe nas representações que professores e alunos constroem acerca do continente africano e dos afrodescendentes.

Nesse primeiro capítulo nos propusemos a desenvolver, num primeiro momento, uma discussão teórica acerca das lutas do movimento negro pelo reconhecimento da sua história e contra as desigualdades raciais e as conquistas conseguidas mediante essas reivindicações até a aprovação da Lei em questão. A segunda parte do primeiro capítulo faz um levantamento bibliográfico acerca do que já foi produzido na academia acerca desse tema.

Conscientes de que é impossível abordar todos os artigos, livros, dissertações e teses que versaram sobre a lei 10.639, bem como sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que foram produzidos nos últimos anos, buscamos fazer um panorama geral, tentando mapear as preocupações mais recorrentes nas pesquisas acerca desses temas. Assim, dividimos as pesquisas em três grupos principais: no primeiro grupo estão aquelas que pretendem demonstrar por que a lei é necessária, no segundo grupo estão os estudos que falam dos desafios para a implementação efetiva da Lei, incluindo de forma bastante enfática a questão da capacitação dos professores para trabalhar com tais temáticas e por fim, discutimos brevemente a aplicação da Lei nos livros didáticos.

Vários autores que falam a respeito da História da África, das culturas que permeiam esse continente entre outros temas afins, concordam que a imagem que o brasileiro tem do continente africano quase sempre está associada à miséria, a doenças, a guerras étnicas de um lado, e das exuberâncias naturais e dos animais exóticos de outro. Pouco se sabe da sua história, ou por que não, das suas histórias

tendo em vista a imensa diversidade que compõe o continente (OLIVA, 2003 e 2009; CAMPOS, 2004; KRAUSS; ROSA, 2010).

Um dos motivos que levou a essa ideia preconceituosa e reducionista seria a invisibilidade dos africanos e dos afrodescendentes e de sua história na escola. Se pegarmos os livros didáticos como exemplo, perceberemos que uma parcela muito pequena dos conteúdos trabalhados está relacionada à África, que quando aparece, é para reafirmar a dominação europeia seja com a escravização, seja com o neocolonialismo entre outros. Pouco se fala da resistência africana ou coloca esse povo como agente da sua própria história. É como se a África só passasse a ter alguma importância quando os europeus lá chegam.

Esses materiais não mencionam as relações culturais e sociais dos africanos e seus descendentes, sendo que estes aparecem apenas realizando trabalho compulsório. As diferentes formas de resistência à escravidão raramente são mencionadas e a questão da abolição é tratada como uma dádiva da elite branca progressista que tencionava desenvolver o capitalismo no Brasil, sendo, portanto contra a escravidão. (...) Os livros didáticos tradicionais se referem à África utilizando termos discriminatórios. O conhecimento sobre os aspectos econômicos, políticos e culturais é quase inexistente, como se a África passasse a existir depois da escravidão (KRAUSS; ROSA, 2010, p. 859).

Esse silêncio com relação à História da África e dos afrodescendentes ajuda a manter a legitimidade do mito da democracia racial e o racismo cordial, temas esses que ainda hoje são tão caros a sociedade brasileira.

2.1 SOBRE A DEMOCRACIA RACIAL E O RACISMO CORDIAL

Práticas que hoje consideramos inaceitáveis e denominamos racistas são recorrentes desde a Antiguidade, porém a origem da palavra racismo é muito mais recente⁵. Segundo Wieviorka (2007), ela surge no contexto do entre – guerras e é incorporada ao dicionário *Larousse* em 1932, porém só vai fazer parte efetivamente da linguagem corrente das sociedades no pós Segunda Guerra Mundial. Para

⁵ Casos recentes de racismo estão documentados na imprensa, por exemplo em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/4-casos-recentes-de-racismo-e-discriminacao-nas-empresas>>, <<http://estadiovip.com.br/44334/os-piores-casos-de-racismo-no-futebol>>, <http://www.Brasilpost.com.br/emanuel-neri/atos-de-racismo-se-intensificam_b_4966815.html>.

melhor entender tal fenômeno na sociedade brasileira, faz-se necessário, num primeiro momento, definí-lo de forma mais clara. Para Wieviorka (2007), o

Racismo consiste em caracterizar um conjunto humano pelos atributos naturais, eles próprios associados às características intelectuais e morais que valem para cada indivíduo dependente desse conjunto e, a partir disso, pôr eventualmente em execução práticas de inferiorização e de exclusão (p.9).

Na mesma perspectiva, Oliveira Lima e Jorge Vala (2004), conceituam o racismo como

Um processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é ressignificada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento. Por exemplo, a cor da pele sendo negra (marca física externa) pode implicar na percepção do sujeito (indivíduo ou grupo) como preguiçoso, agressivo e alegre (marca cultural interna). É neste sentido que pode – se afirmar que o racismo é uma redução do cultural ao biológico, uma tentativa de fazer o primeiro depender do segundo (p. 402).

Nesse sentido, o racismo se processa a partir de características biológicas, que o racista considera que seriam determinantes de características morais, intelectuais e de personalidade.

Esse conceito é baseado no que Wieviorka (2007, p.19) chama de racismo científico ou clássico, onde “a ‘raça’ associada a atributos biológicos e naturais e a atributos culturais pode ser objeto de teorização científica.” Essa teoria científica, que tem sua gênese no final do século XVIII, pregava a superioridade dos brancos em detrimento de outras “raças” e a classificação humana, em superiores ou inferiores, a partir da classificação das espécies proposta por Karl von Linné⁶. Além disso, buscava demonstrar que a “mistura” é a fonte da decadência para a raça superior (Idem, p. 21).

O autor afirma que, naquele momento, essas concepções de raça se colocavam na convergência de todos os campos do saber: Medicina, Filosofia, História, Teologia, Psicologia. Justamente por conseguir tamanha aceitação, o racismo científico contribuiu para o fortalecimento da unidade nacional de muitos países e legitimou a conquista, a imposição de seus hábitos culturais e sua religião a

⁶ Sobre isso, consultar Schwarcz (1993) e Stepan (2004).

povos considerados inferiores. Exemplo disso foram as práticas neocolonialistas e imperialistas do século XIX.

Nas palavras de Arantes (2011, p.388),

Usa-se a força como instrumento de superioridade cultural, para mudar velhos padrões de uma sociedade tribal e para impor o trabalho forçado. Eles, os nativos africanos, diziam os colonizadores evolucionistas, são os ditos animais em estado de evolução, são os seres que um dia fomos, no passado. O projeto colonizador, essa máquina sanguinária e espoliadora, precisava de uma máscara civilizadora para seguir adiante com o seu projeto dito benfeitor: índios, negros, árabes, indianos, angolanos, argelianos não poderiam medir forças com essas “raças gigantes” que inventam metralhadoras e espalham vírus capazes de dizimar indígenas como moscas. Colonizar significaria também “civilizar” povos ignorantes sem cultura, moral, literatura, indústrias, comércio, ciência e religião (p. 388).

Lilia Schwarcz (1993, p. 55) esclarece que a novidade de tais teorias estava justamente no aspecto amplo que era direcionado à raça, o qual “escapa da biologia para adentrar questões de cunho político e cultural”.

Para Guimarães (1999, p. 104),

A adoção de uma visão equivocada da biologia humana, expressa pelo conceito de “raça” estabeleceu uma justificativa para a subordinação *permanente* de outros indivíduos e povos, temporariamente sujeitos pelas armas, pela conquista, pela destruição material e cultural, ou seja, pela pobreza (p. 104).

Nesse mesmo contexto de fortalecimento do racismo científico na Europa, no Brasil se dá a Abolição da Escravatura. Além desse acontecimento fundamental para a compreensão da construção da cultura brasileira e da identidade nacional, é nesse período também que começa a ser formada em nosso país uma intelectualidade genuína, tendo como principais expoentes Silvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha.

Diante daquilo que era consenso na Europa, o Brasil encontrava-se num estágio inferior de civilização, não só porque grande parcela da população era negra ou indígena, mas também devido à enorme quantidade de mestiços que povoavam o país. Tornava-se então necessário, naquele momento, explicar “o ‘atraso’ brasileiro e apontar para um futuro próximo, ou remoto, a possibilidade de o Brasil se constituir como povo, isto é, como nação” (ORTIZ, 2006, p. 15). Esse era o grande desafio da nossa *intelligentsia*.

Numa tentativa de inserir o Brasil na Modernidade e de colocá-lo na convergência das potências do Velho Continente, Renato Ortiz explica que os intelectuais brasileiros vão ressignificar as teorias racistas europeias.

O evolucionismo fornece à *intelligentsia* brasileira os conceitos para a compreensão dessa problemática [a mestiçagem]; porém, na medida em que a realidade nacional se diferencia da europeia, tem-se que ela adquire no Brasil novos contornos e peculiaridades (ORTIZ, 2006, p.15).

Os argumentos encontrados para justificar a “inferioridade” do brasileiro se centrariam em duas noções: o meio e a raça. A partir desses dois conceitos, subentende-se que a civilização e superioridade europeia não poderiam ser simplesmente importadas integralmente para o Brasil, posto que o meio aqui era diferente do europeu. Além disso, tínhamos aqui a fusão de três raças: a branca, a índia e a africana, onde a branca se apresenta como superior na construção da civilização brasileira. “Do equacionamento deste problema decorre a necessidade de sublinhar o elemento mestiço. (...) A mestiçagem, moral e étnica, possibilita a ‘aclimação’ da civilização europeia nos trópicos (ORTIZ, 2006, p. 21)”.

Assim, diferentemente dos europeus, que consideravam os mestiços como a personificação da degeneração⁷, acreditando que eles “herdavam sempre as características mais negativas das raças em cruzamento” (SCHWARCZ, 1993, p. 56-57), a maior parte da intelectualidade brasileira, em fins do século XIX e início do século XX, acreditava que “da fusão dos grupos raciais branco e negro, resultaria um fenótipo branco diferente do original no qual os males do cruzamento racial ou desapareceriam ou seriam atenuados” (SISS, 2003, p. 34). A mestiçagem passa a ser então, uma bandeira na busca de uma identidade nacional para um Estado que ainda estava se formando, na medida em que apontava para uma possível unidade nacional, mas principalmente, criava um horizonte de expectativa em que dentro de pouco tempo o branqueamento da população seria uma realidade⁸.

⁷ Segundo JANZ JR (2011, p 32): “[...] uma obra essencial para a ciência racial foi escrita pelo diplomata e escritor francês Joseph Arthur de Gobineau. Intitulada *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, foi publicada entre os anos de 1853 e 1855 e continha em seu corpo a divisão da humanidade em três grandes agrupamentos raciais: brancos, amarelos e negros. Gobineau declarava que todas as grandes civilizações eram formadas inicialmente pelos homens da cor branca, em especial pelos arianos. Formulou ainda a tese de que suas derrocadas estavam intimamente ligadas à miscigenação racial, o que deveria ser, a partir de então, expressamente proibida”.

⁸ Nina Rodrigues discorda dessa posição. Segundo o autor (1984, p.93): “A julgar por certos fatos, a mistura entre raças de homens muito dessemelhantes parece produzir um tipo mental sem valor, que não serve nem para o modo de viver da raça superior, nem para o da raça inferior, que não presta enfim para gênero algum de vida. Ao contrário, povos da mesma origem, que, tendo vivido durante

A importação e ressignificação das teorias estrangeiras no Brasil tiveram a função de dar a conhecer, mas também de legitimar a realidade brasileira. Se,

Por um lado elas justifica[va]m as condições reais de uma República que se implanta[va] como nova forma de organização político-econômica; por outro, possibilita[va]m o conhecimento nacional projetando para o futuro a construção de um Estado brasileiro (ORTIZ, 2006, p. 30-31).

A partir da necessidade de se forjar um Estado nacional, bem como uma identidade comum, a constatação de que o Brasil era uma “nação singular justamente porque era miscigenada” (SCHWARCZ, 1993, p. 247) permitiu que se construísse em torno da mestiçagem um mito fundador da identidade brasileira, conhecido como mito da democracia racial.

Gilberto Freyre, renomado antropólogo brasileiro, é comumente apontado como responsável por cunhar e difundir a expressão “democracia racial” e todo o mito que a envolve. Isso porque, em sua conhecidíssima obra “Casa Grande e Senzala” (1933), Freyre “teria construído a contrapartida teórica de uma noção rósea e humanitária do passado escravista brasileiro, abrindo a possibilidade de constituição de uma ideologia social apenas aparentemente inclusiva e extremamente eficiente” (SOUZA, 2000, s/p.).

Freyre (2006, p. 115) argumenta na sua obra que “não se pode acusar de rígido, nem de falta de mobilidade vertical o regime brasileiro, em vários sentidos sociais um dos mais democráticos, flexíveis e plásticos”, regime esse no qual se demonstra com “liberalidade o encontro, a intercomunicação e até a fusão harmoniosa de tradições diversas, ou antes, antagônicas de cultura”.

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade, [...] um processo de **equilíbrio de antagonismos**. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura europeia e a indígena. A europeia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o pária. O bacharel e o analfabeto. **Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo** (FREYRE, 2006, p. 116, grifos nossos).

muitas gerações em circunstâncias diferentes, se têm ligeiramente afastado um do outro, dão, se vê às vezes, pelo cruzamento, um tipo mental superior a certos respeitos. O mestiçamento no Brasil confirma e exemplifica estas previsões”.

Schwarcz (1993), Siss (2003) e Ortiz (2006) concordam que Freyre mantém a tradição de seus predecessores Silvio Romero e Euclides da Cunha, levantando a bandeira da miscigenação. Porém, o contexto de Freyre é diferente. Há seu tempo, Freyre convive com a inclusão dos negros à sociedade como cidadãos, após a Abolição da Escravatura, e com a preocupação que isso causa às elites republicanas. O Brasil não mais se encontra num período de transição, os rumos que a nação deveria seguir já eram claros. Nessa conjuntura, Gilberto Freyre traz à tona novamente a questão da raça para explicar o Brasil, mas agora abordando tal temática a partir de um viés culturalista.

A passagem do conceito de raça para o de cultura elimina uma série de dificuldades colocadas anteriormente a respeito da herança atávica do mestiço. Ela permite ainda um maior distanciamento entre o biológico e o social, o que possibilita uma análise mais rica da sociedade. Mas a operação que *casa grande e Senzala* realiza vai mais além. Gilberto Freyre transforma a negatividade do mestiço em positividade, o que permite completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada.(...) O mito das três raças torna-se então plausível e pode-se atualizar como ritual. A ideologia da mestiçagem, que estava aprisionada nas ambiguidades das teorias racistas, ao ser reelaborada pode difundir-se socialmente e se tornar senso comum, ritualmente celebrado nas relações do cotidiano, ou nos grandes eventos como o carnaval e o futebol. **O que era mestiço torna-se nacional** (ORTIZ, 2006, p. 41).

Para Ahyas Siss (2003, p.48), Gilberto Freyre é o “sistematizador maior” da ideia da miscigenação como alicerce da democracia racial, pois, ao perceber a sociedade brasileira como isenta de conflitos originados pelo viés cor da pele/raça e eximida de preconceito ou discriminações raciais ele “exorcizou o demônio da questão racial no Brasil”.

O mito das três raças difundido pelo pensamento freyreano casa perfeitamente com as necessidades de Vargas e do novo modelo de governo proposto por ele, a partir de 1930. “Qualidades como ‘preguiça’, ‘indolência’, consideradas como inerentes à raça mestiça [pelos intelectuais do século XIX] são substituídas por uma ideologia do trabalho” (ORTIZ, 2006, p. 42). Um pouco mais tarde, entre 1937-1944, período no qual a expressão democracia racial se torna mais frequente nos meios intelectuais, ela novamente atende ideologicamente às necessidades do Estado. Nesse contexto, “o governo se vê diante da necessidade de inserir o Brasil no mundo livre e democrático que era exigido após o fim da

Segunda Guerra Mundial e as consequências do nazi-facismo” (GUIMARÃES, 2006, p. 270).

Assim, a leitura “romântica” dada à obra de Freyre, na qual se entendia que no pós-abolição e pós-proclamação da República formava-se uma nação praticamente livre de discriminação e preconceito racial e onde todos teriam as mesmas possibilidades de ascensão social e econômica acabou por criar mais um problema para a população afrodescendente, além dos já conhecidos que foram fruto da imigração forçada e do trabalho compulsório.

A democracia racial definiu o Brasil como um país livre de impedimentos institucionais e legais para a igualdade racial, e isento de preconceito e discriminação raciais informais, no qual a nação oferece oportunidades iguais para todos os cidadãos em todas as áreas da vida pública independente da cor da sua pele (KRAUSS; ROSA, 2010, p.869).

Além disso,

À medida que a sociedade se apropria das manifestações de cor e as integra no discurso unívoco do nacional, tem-se que elas perdem a sua especificidade. (...) A construção de uma identidade nacional mestiça deixa ainda mais difícil o discernimento entre as fronteiras de cor. (...) O mito das três raças é, neste sentido, exemplar: ele não somente encobre os conflitos raciais como possibilita a todos de se reconhecerem como nacionais (ORTIZ, 2006, p. 44).

Nesse sentido, criou-se no Brasil uma nova forma de exclusão e racismo, que se caracterizou pela cordialidade⁹. O mito da democracia racial construiu um discurso ideológico que, ao defender a não existência de conflitos entre brancos e negros, desviou o olhar do Estado e da população brasileira da violência cometida contra africanos e afrodescendentes durante a escravidão e acabou por permitir certa tolerância a manifestações racistas (KRAUSS; ROSA, 2010).

O racismo no Brasil se dá através da sutileza. O mito da democracia racial, que de certa forma acaba encontrando legitimação – enquanto discurso - na Constituição Cidadã de 1988 que garante direitos iguais a todos os cidadãos, independentemente de raça, cor ou etnia, criou a impressão de que não há racismo no Brasil. O brasileiro se julga não-racista “porque tem uma empregada negra que é quase parte da família”, ou porque tem “vários amigos negros”, mas essa

⁹ Importante deixar claro que não estamos tratando do conceito de “homem cordial” de Sérgio Buarque de Holanda. A ideia aqui é explicar que o racismo no Brasil se dá de forma silenciada e velada e está incutido nas práticas sociais.

cordialidade não impede que as marcantes desigualdades sociais entre brancos e não-brancos continuem a crescer. Em nosso contexto, tais desigualdades são entendidas como “*sociais* e não *raciais*, pois as raças que comporiam o ‘mosaico étnico’ nacional se entenderam porque se misturaram e, ao se misturarem, eliminaram a possibilidade da existência de uma discriminação com variável raça” (SISS, 2003, p. 48-49).

Para Oliveira Lima e Jorge Vala (2004)

O racismo cordial é definido como uma forma de discriminação contra os cidadãos não-brancos (negros e mulatos), que se caracteriza por uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos discriminatórios que se expressam ao nível de relações interpessoais através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho racial (p. 407).

Uma pesquisa realizada no Brasil pelo Instituto DataFolha em 1995, que deu origem ao livro “Racismo Cordial”, publicado no mesmo ano, apontou para dados interessantes e que demonstram essa cordialidade do brasileiro. Segundo a pesquisa, 89% dos entrevistados afirmaram que existe preconceito de cor no Brasil, mas apenas 10% deles afirmaram ter preconceito. Talvez essa seja uma marca do racismo cordial: embora a maioria das pessoas saiba e afirme que ele exista, elas não assumem fazer parte desse problema; o racismo e o preconceito, nesse caso, são um problema do outro, portanto, um problema que o outro deve resolver.

Entretanto, uma análise mais aprofundada da pesquisa nos revela que 87% (daqueles 90% que afirmaram não sentir preconceito) revelaram algum tipo de preconceito, ao pronunciar, ou concordar com enunciados preconceituosos, ou admitir posturas racistas em relação aos negros. Ou seja, ao expressar piadas sobre negros, ditos populares racistas e até mesmo frases consideradas “normais” pela maioria da população, que inferiorizam, desprezam, ofendem e humilham o negro no Brasil, os brasileiros não acham que estão cometendo racismo, pois, de alguma forma, tudo isso é aceitável, afinal “é só brincadeira”, “é só o modo de falar”...

Se quisermos um exemplo mais recente disso, basta lembrarmos o comentadíssimo caso do goleiro Aranha dos Santos Futebol Clube, que foi xingado de macaco em coro pelos torcedores do Grêmio, em partida da Copa do Brasil, em agosto de 2014. Patrícia Moreira, uma das torcedoras que foi flagrada pelas câmeras de emissoras de televisão agredindo verbalmente o torcedor, tentou se explicar. Disse em entrevista coletiva: “Boa tarde, eu quero pedir desculpas ao

goleiro Aranha. Perdão de coração. **Eu não sou racista.** Perdão. Perdão. Peço desculpas. **Aquela palavra macaco não foi racismo de minha parte**, foi no calor do jogo, o Grêmio estava perdendo” (CARNEIRO, 2014, grifos nossos).

E aí o racismo se esconde. A maioria das pessoas não afirma abertamente ser racista e possivelmente, realmente acredita não ser. Mas, através da análise mais profunda do comportamento do brasileiro em geral é que se consegue perceber o racismo. Assim, “a ‘cordialidade’ das relações raciais brasileiras é expressão da estabilidade da desigualdade e da hierarquia raciais, que diminuem o nível de tensão racial” (SALES JR., 2006, p. 230). É exatamente por não admitir o próprio preconceito racial que o brasileiro não consegue combatê-lo, e nos momentos em que a emoção foge ao controle e a razão falha, o racismo se manifesta.

O grande problema dessa cordialidade, possível fruto de uma (inexistente) democracia racial, é que ela perpetua não só o preconceito e o racismo, como garante que a desigualdade social se mantenha, já que, diante da pretensa igualdade inclusive prevista na Constituição, não haveria a necessidade de combatê-los. Tendo em vista que as oportunidades seriam iguais para todos, os negros que não ascenderam socialmente seriam responsáveis por isso.

Estava claro para todos que os negros continuavam a ocupar uma posição rebaixada e subordinada na sociedade brasileira. Mas proclamando que, mesmo durante a escravidão, o Brasil se movimentou rumo à igualdade racial, e com a abolição em 1888 a alcançou, a doutrina da democracia racial isentava a política do Estado ou o racismo informal de qualquer responsabilidade adicional pela situação da população negra, e até mesmo colocou a responsabilidade diretamente nos ombros dos próprios afro-brasileiros. Se os negros fracassaram em sua ascensão na sociedade brasileira, evidentemente isso foi por sua própria culpa, pois essa sociedade não reprimiu nem obstruiu de modo algum o seu progresso. A realidade continuada da pobreza e marginalização dos negros não era vista como uma refutação da ideia de democracia racial, mas sim como uma confirmação da preguiça, ignorância, estupidez, incapacidade, etc., o que impedia os negros de aproveitar as oportunidades a eles oferecidas pela sociedade brasileira – em suma, um restabelecimento da ideologia da vadiagem (ANDREWS, 1991, p.210 *apud* KRAUSS; ROSA, 2010, p. 869-870).

Dados do IBGE, de 2001 - propositalmente colocados aqui por serem anteriores à efetivação de medidas afirmativas referentes a negros e afrodescendentes - nos revelam que a igualdade racial estava, naquele momento, longe de ser alcançada. Segundo as informações o rendimento médio familiar *per*

capita dos negros, de todo o Brasil, era em média de 2,2 salários mínimos mensais enquanto a média para os brancos era de 4,5 mínimos, de modo que os brancos ganhavam mais que o dobro que os negros. As taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais eram, em média, duas vezes mais altas para pretos e pardos do que para brancos, em todas as regiões do país. Quanto ao acesso ao Ensino Superior, entre os jovens de 18 a 24 anos, têm-se 11,6% de brancos em nível de graduação e apenas 2,5% de pretos e pardos¹⁰.

Com base nesses dados, pode-se perceber que o Brasil incorre também num outro tipo de racismo, denominado por Wieviorka (2007) de racismo institucional. Para o autor, o racismo cordial vai além da inferiorização de determinada raça por meio de piadas, ditos populares ou uso de expressões racistas que já se tornaram lugar-comum. Segundo ele, tal prática caracteriza-se também por outros mecanismos que não são percebidos socialmente. Assim,

O racismo aparece como um sistema generalizado de discriminações que se alimentam ou se informam umas às outras: existe um círculo vicioso (...) que assegura a reprodução quase automática da discriminação dos negros na moradia, na escola ou no mercado de trabalho. (WIEVIORKA, 2007, p.30).

Os dados do IBGE que apresentamos anteriormente refletem essa face socioeconômica do preconceito de cor, a que Wieviorka (2007) chama de racismo institucional. Assim, o acesso a direitos básicos é menor para aqueles que a sociedade discrimina, ainda que silenciosamente.

Nesse contexto, ainda é essa a realidade de uma parcela importante da população negra no Brasil: sem emprego fixo, sem uma moradia digna, em meio à criminalidade, heranças de um passado que por muito se tentou esquecer. Apesar de nossa Constituição afirmar que somos todos iguais, o processo histórico vivido por negros e afrodescendentes até aqui e toda a ideologia perpetuada pelo mito da democracia racial fizeram com que a discriminação e a segregação permaneçam, ainda que de forma velada.

As práticas de antirracismo parecem desnecessárias num país em que é moda ser antirracista e não preconceituoso e onde a discriminação tende a ser muito bem disfarçada. Para Joel Rufino dos Santos (1984, p. 79), “no Brasil, como

¹⁰ Dados retirados de Síntese de indicadores sociais 2002 / IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

oficialmente não há racismo, as minorias raciais não têm direito algum a reivindicar nada”.

Diante do exposto, fica evidente que a tal democracia racial que tanto orgulha os brasileiros, não passa de um mito. A ferramenta encontrada para colocar em prática essa “tal democracia” é o racismo cordial, sem atores, sem responsáveis, sem culpados, o que torna a situação dos negros no Brasil, ainda mais difícil.

2.2 MOVIMENTO NEGRO: UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA E LUTA

O último censo, de 2010, revela avanços, quando comparamos seus dados aos obtidos pelo censo de 2000 citados anteriormente, mas continua ainda apontando grandes diferenças de oportunidades entre brancos e negros. De acordo com a pesquisa, brancos ainda ganham até o dobro do que negros e continuam mais presentes no ensino superior: 20,8% dos brancos têm acesso à universidade enquanto que, em se tratando de negros, esse percentual cai para 8,3%. Se compararmos as taxas de analfabetismo entre os que têm 15 anos ou mais, teremos 5,9% entre os brancos, enquanto que a proporção é de 13,7% entre os negros.

As tabelas abaixo evidenciam tal situação. Isso para citar apenas alguns exemplos.

TABELA 1 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimentos de trabalho e valor do rendimento médio e mediano mensal de todos os trabalhos das pessoas

Sexo e cor ou raça	Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho			Valor do rendimento nominal médio mensal de todos os trabalhos das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho (R\$)			Valor do rendimento nominal mediano mensal de todos os trabalhos das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho (R\$)		
	Total	Situação do domicílio		Total	Situação do domicílio		Total	Situação do domicílio	
		Urbana	Rural		Urbana	Rural		Urbana	Rural
Total	80 658 004	71 771 478	8 886 526	1 344,70	1 426,55	683,64	708,00	800,00	510,00
Branca	41 073 500	37 198 923	3 874 578	1 705,84	1 791,55	883,00	900,00	950,00	510,00
Preta	6 616 253	5 953 240	663 012	923,26	968,50	517,04	600,00	627,00	510,00
Amarela	922 654	841 489	81 166	1 850,09	1 956,07	751,30	800,00	900,00	510,00
Parda	31 841 340	27 640 337	4 201 003	954,87	1 019,76	527,90	600,00	610,00	500,00
Indígena	204 041	137 273	66 768	860,97	1 043,38	485,95	510,00	600,00	450,00
Sem declaração	216	216	-	1 468,98	1 468,98	-	1 000,00	1 000,00	-

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010

TABELA 2: Pessoas que frequentavam escola ou creche, por curso que frequentavam, segundo a cor ou raça e os grupos de idade

Curso que frequentavam			
Cor ou raça e grupos de idade	Superior de graduação	Cor ou raça e grupos de idade	Superior de graduação
Total (1)	6 197 318	Preta	330 130
15 a 19 anos (1)	941 375	15 a 19 anos	31 791
15 a 17 anos (1)	121 916	15 a 17 anos	4 153
18 ou 19 anos (1)	819 459	18 ou 19 anos	27 638
20 a 24 anos (1)	2 332 882	20 a 24 anos	102 122
25 a 29 anos (1)	1 180 558	25 a 29 anos	73 337
30 a 39 anos (1)	1 088 758	30 a 39 anos	78 830
40 a 49 anos (1)	444 751	40 a 49 anos	32 242
50 anos ou mais (1)	208 994	50 anos ou mais	11 807
Branca	3 906 166	Parda	1 857 577
15 a 19 anos	638 717	15 a 19 anos	256 812
15 a 17 anos	80 225	15 a 17 anos	35 742
18 ou 19 anos	558 492	18 ou 19 anos	221 071
20 a 24 anos	1 531 379	20 a 24 anos	661 279
25 a 29 anos	711 571	25 a 29 anos	376 990
30 a 39 anos	621 456	30 a 39 anos	369 613
40 a 49 anos	261 662	40 a 49 anos	142 782
50 anos ou mais	141 381	50 anos ou mais	50 101

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

TABELA 3 – População residente, por cor ou raça, segundo a frequência a escola ou a creche e os grupos de idade

Frequência a escola ou creche e grupos de idade	População residente						
	Total	Cor ou raça					
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Total	190 755 799	90 621 281	14 351 162	2 105 353	82 820 452	821 501	36 051
6 anos	2 891 614	1 284 791	164 747	26 578	1 395 363	19 796	339
7 a 9 anos	9 142 390	3 930 573	547 967	85 338	4 518 634	58 608	1 270
10 a 14 anos	17 167 135	7 168 453	1 132 727	160 636	8 607 040	96 078	2 201
15 a 17 anos	10 353 865	4 378 066	747 651	104 193	5 071 877	50 749	1 330
18 ou 19 anos	6 632 922	2 908 109	491 457	72 003	3 129 234	31 295	824
20 a 24 anos	17 240 864	7 746 080	1 364 950	203 875	7 848 811	72 262	4 888
25 a 29 anos	17 102 917	7 910 554	1 430 588	203 658	7 487 766	64 453	5 899
30 a 39 anos	29 632 807	13 880 038	2 510 805	340 873	12 786 924	106 416	7 750
40 anos ou mais	63 850 788	33 425 003	5 154 708	760 228	24 301 064	200 129	9 656
Não frequentavam, mas já frequentaram	112 485 161	55 997 708	8 928 694	1 305 738	45 908 495	323 941	585
6 anos	35 660	13 165	2 403	442	19 284	365	-
7 a 9 anos	95 114	34 530	6 862	1 010	51 220	1 492	-
10 a 14 anos	463 937	159 797	40 509	4 554	254 172	4 905	-
15 a 17 anos	1 635 833	608 860	133 876	16 036	867 447	9 612	-
18 ou 19 anos	3 568 931	1 518 730	271 715	36 754	1 728 664	13 060	8
20 a 24 anos	12 632 245	5 374 994	1 060 793	143 166	6 010 241	43 002	50
25 a 29 anos	14 291 951	6 544 574	1 209 771	166 228	6 327 143	44 067	168
30 a 39 anos	25 828 695	12 231 583	2 161 710	292 553	11 066 633	76 022	193
40 anos ou mais	53 586 047	29 358 652	4 022 317	641 847	19 434 074	128 992	165
Nunca frequentaram	18 725 449	7 609 106	1 489 391	179 627	9 200 975	210 979	35 371
6 anos	109 519	37 424	7 459	885	58 849	4 568	334
7 a 9 anos	120 961	35 167	8 852	1 227	66 153	8 292	1 270
10 a 14 anos	141 114	43 224	10 241	1 275	74 393	9 819	2 161
15 a 17 anos	91 690	28 872	7 721	847	48 043	4 905	1 303
18 ou 19 anos	79 993	25 513	7 059	834	42 471	3 300	815
20 a 24 anos	277 120	87 878	26 738	2 889	146 044	8 743	4 827
25 a 29 anos	364 052	112 662	37 404	4 455	195 071	8 728	5 731
30 a 39 anos	1 009 588	301 570	112 998	11 998	559 207	16 273	7 543
40 anos ou mais	7 340 631	2 617 050	863 398	76 951	3 714 651	59 089	9 492

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010.

As tímidas melhoras percebidas nas condições dos negros e afrodescendentes numa comparação entre dados dos censos de 2000 e 2010 se deveram em muito às políticas afirmativas¹¹ que vêm sendo colocadas em prática, especialmente na última década. Tais medidas são resultado em grande medida, da organização do Movimento Negro, mas também de um contexto favorável.

Os alarmantes dados estatísticos que anteriormente observamos nos mostram enormes disparidades entre brancos e negros. Não se trata apenas de uma desigualdade social. Estamos falando de uma evidente desigualdade racial, que para ser combatida, exige que desmitifiquemos a democracia racial, missão essa que sempre esteve na pauta do Movimento Negro.

Segundo Sberse (2012), o Movimento Negro não é um. Do contrário, é composto de vários grupos e entidades que têm em comum a luta contra o racismo, contra o preconceito e a busca pela igualdade racial. Nesse sentido, podemos pensar a sua existência desde a época da escravidão, onde os negros lutavam pela sua liberdade e resistiam da forma como podiam ao sistema. Exemplo maior disso são os quilombos e as rebeliões escravas.¹² Mas além deles, podemos citar também a manutenção da cultura como forma de resistência.

Com a abolição da escravatura e, no ano seguinte, a proclamação da República, a democracia e a liberdade dos negros não lhes trouxeram melhores condições. Pelo contrário, sua situação pouco mudou. Sua mão de obra foi substituída por trabalhadores europeus. Aqueles que não tinham a liberdade, a partir de treze de maio se viram livres, porém sem um pedaço de terra para garantir o seu sustento ou um emprego que lhe garantisse a sobrevivência. Nem mesmo uma indenização por conta dos trezentos anos de trabalho escravo, os negros receberam. “Os ex-escravos e seus descendentes foram abandonados a toda ventura, e muitos deles passaram a viver em estado de penúria” (DOMINGUES, 2008, p. 20).

¹¹ Segundo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), “Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo”. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>

¹² Para saber mais, ler, entre outros, REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês em 1835**. Companhia das Letras, 2003.

Além disso, os negros tiveram ainda que enfrentar os efeitos causados pelo racismo científico do século XIX e as teorias brasileiras que, baseadas na eugenia, propunham o branqueamento da população, conforme já vimos anteriormente.

Domingues (2007, p.103) explica que, numa tentativa de

Reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação.

Majoritariamente de caráter assistencialista, recreativo ou cultural, tais grupos conseguiram reunir um número considerável de afrodescendentes. Entre as associações fundadas nesse contexto estão o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917), todos em São Paulo, sendo que a agremiação mais antiga foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897 e as maiores foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. No Rio de Janeiro ficava o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas, Rio Grande do Sul, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages – Santa Catarina, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Havia ainda as associações exclusivamente femininas, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas. (DOMINGUES, 2007) Em Ponta Grossa, Paraná, local em que se realiza essa pesquisa, foi fundado em 1890 o Clube Treze de Maio¹³.

Ahyas Siss (2003, p. 70) esclarece que

Essas associações atingiram objetivos importantes e diferenciados: por um lado e em um primeiro momento, exerceram papel fundamental no sentido de impedir que os afro-brasileiros entrassem em um estado socialmente anômico, permitindo-lhes solidificar as bases de uma solidariedade negra coletivamente organizada e, em um segundo momento, propiciar um aumento das suas capacidades de crítica e de intervenção social e política.

¹³ Sobre o Clube de Treze de Maio e sua história em Ponta Grossa, consultar SANTOS, Merylin Ricieli; LAVERDI, Robson. Narrativas de identidade negra em concursos de beleza negra do Clube Treze de Maio (PONTA GROSSA, 1985-2006). **Ateliê de História UEPG**, v. 2, n. 2, 2015.

Além disso, desde o fim do século XIX, mas principalmente nas primeiras décadas do século XX, os negros encontraram uma nova arma de resistência: a imprensa. Miriam Ferrara (1986, p. 25 *apud* Domingues, 2008, p. 21) explica que a imprensa teve um papel fundamental na formação da ideologia dos homens de cor naquele contexto. “Foi por intermédio dessa imprensa que o afro-brasileiro desenvolveu uma consciência e solidariedade étnicas, que o grupo negro se organizou para preservar ou manter suas características frente à discriminação social, política e econômica”. Dentre os jornais negros que foram criados nesse momento podem ser citados “*A Pátria*” (1989), “*O Baluarte*” (1903), “*A Pérola*” (1911), “*O Menelik*” (1915), “*Getulino*” (1923), “*Quilombo*” (1929) entre outros.

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas (DOMINGUES, 2007, p.105).

Esse século foi então, bastante produtivo para a organização do Movimento Negro, embora poucos dos seus objetivos tenham sido incorporados pelo governo.

Nesse processo de organização e fortalecimento do Movimento Negro no Brasil, temos em 1931, na cidade de São Paulo, a criação da Frente Negra Brasileira, que já no seu primeiro mês de existência concebe um Estatuto que deixava bem claro os objetivos da associação. Lia-se no texto:

Artigo I – Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a “FRENTE NEGRA BRASILEIRA”, união política e social da Gente Negra Nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para a reivindicação dos seus direitos sociais e políticos, atuais, na comunhão brasileira.

(...)

Artigo III - A “FRENTE NEGRA BRASILEIRA”, como força social, visa a elevação moral, intelectual, artística técnico-profissional e física: assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra. Parágrafo único – Para a execução do artigo III, criará cooperativas econômicas, escolas técnicas e de ciências e artes e campos de esporte dentro de uma finalidade rigorosamente brasileira (*Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 4 nov. 1931, p. 12 *apud* Domingues, 2008, p. 62).

Muito do que foi reivindicado já no início do século, ainda nos é caro quase um século depois. Cinco anos mais tarde, a FNB transformou-se em partido. Corroborando com as ideias políticas que vigoravam naquele momento, a organização defendia propostas autoritárias e nacionalistas. Entretanto, o partido durou pouco, pois, com o Golpe de Estado de 1937 e o início do Estado Novo, ele foi extinto, transformando-se em uma nova entidade rebatizada com o nome de União Negra Brasileira, que durou por apenas mais um ano.

Durante o período da sua existência a Frente Negra Brasileira conquistou direitos há muito reivindicados pela população afro, dentre os quais pode-se citar a inclusão de negros nos quadros da Guarda Civil de São Paulo e a derrubada das políticas que negavam o direito de admissão aos rinques de patinação e outros logradouros públicos de São Paulo aos afro-brasileiros (SISS, 2003).

Siss (2003) explica que mesmo durante a ditadura imposta pelo Estado Novo, as mobilizações negras que lutavam por sua plena integração à sociedade não cessaram. Exemplos disso são a realização do Congresso Afro-Campineiro em Campinas e a fundação da Associação dos Brasileiros de Cor, em Santos, em 1938. No Rio de Janeiro são fundadas a Associação José do Patrocínio, a União dos Homens de Cor dos Estados Unidos do Brasil e o Teatro Experimental Negro, em 1941, 1943 e 1944, respectivamente.

Após o fim da Ditadura Vargas, o Teatro Experimental Negro passou a ser um importante ponto de encontro do movimento negro. Numa conjuntura “caracterizada pelo espírito renovador e democratizante do país (...), o TEN significou um ato de protesto pela ausência do negro nos palcos brasileiros” (DOMINGUES, 2008, p. 69).

Mesmo sendo visto com bastante desconfiança pela opinião pública, o TEN agitou a cena teatral do Rio de Janeiro por, pelo menos, 10 anos. Sua estreia nos palcos aconteceu no dia 08 de maio de 1945 no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, com a peça *O imperador Jones*, do ganhador do Prêmio Nobel Eugene O'Neill. Motivados pelas ações do grupo no Rio de Janeiro, foi criado em São Paulo, no ano de 1946 um grupo teatral como o mesmo nome e objetivos semelhantes.

Com o passar dos anos, as preocupações do TEN se tornaram mais amplas, abrangendo além de reivindicações no campo da arte e da cultura, mas também, uma forte atuação nos campos político e social. Se no campo artístico podemos destacar a fundação do Museu Negro, a encenação de peças em respeitadas

teatros do Rio de Janeiro, a realização de concursos de beleza para mulheres negras e de concursos de artes plásticas bem como a publicação de peças com o objetivo de desenvolver a dramaturgia negra no país, a militância político-social, resultou na criação do Instituto Nacional do Negro, que consistia num departamento de estudo e pesquisa, em 1949. No ano seguinte o INN inaugurou um novo órgão, o Seminário de Grupoterapia, que tinha por objetivo,

Habilitar pessoas para organizar grupos de teatro voltados à conscientização racial e à eliminação dos complexos emocionais da 'gente de cor' nos morros, nos terreiros e nas associações específicas, por meio do psicodrama – método terapêutico que produz efeitos catárticos no indivíduo (DOMINGUES, 2008, p.72).

Numa tentativa de “apontar os equívocos e a alienação dos estudos sobre o afro-brasileiro”, o TEN vai colaborar na organização ou organizar de forma autônoma diversos eventos com esse intuito, entre os quais cabe destacar a Convenção Nacional do Negro, em São Paulo, em 1945 e no Rio de Janeiro em 1946, a Conferência Nacional do Negro (1949), o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro (1950) e a Semana do Negro (1955) (DOMINGUES, 2008).

Entre as reivindicações político-sociais defendidas pelo TEN estavam

A plena integração do negro no mercado de trabalho – fim das seleções com base no critério da raça para cargos diplomáticos e escolas militares, punição para empresas que acionavam o critério racial contra candidatos negros – (...) a liberdade de culto das religiões afro-brasileiras; estimulavam a democratização das eleições para a diretoria das organizações afro-brasileiras bem como incentivavam a prática da política de alianças entre as organizações negras e as diversas organizações populares, associações esportivas, religiosas e beneficentes (SISS, 2003, p. 52).

Infelizmente, no contexto da instauração da Ditadura Militar, vítima de censura e de acusações de incitar o “racismo às avessas”, o grupo foi perdendo força. Em 1968, Abdias do Nascimento, sua principal liderança, partiu para um autoexílio nos Estados Unidos.

Tanto a Frente Negra Brasileira quanto o Teatro Experimental Negro aproveitaram-se da mídia para divulgar suas reivindicações, suas conquistas e suas realizações. A FNB contava com o jornal “A Voz da Raça” e o TEN, com o jornal “O quilombo”, que manteve diálogo com personagens de prestígio do movimento negro

no âmbito internacional, além de trocar correspondências com periódicos do exterior que também lutavam pela causa negra.

Para Petrônio Domingues,

A FNB e o TEN cooperaram para elevar a autoestima dos descendentes de africanos, na medida em que impulsionaram seu espírito de solidariedade e união. Foram dois fulgurantes agrupamentos do movimento social negro em suas respectivas épocas e marcaram a entrada desse movimento como força política organizada no concerto da nação. (...) Vale registrar que tanto a FNB como o TEN colocaram em xeque (...) o mito da democracia racial e, em certa medida, conseguiram pautar nos meios de comunicação de massa e na agenda nacional o debate sobre o racismo à brasileira. A despeito do malogro, esses dois agrupamentos representaram mais um acúmulo de forças do protagonismo negro no país (2008, p. 94).

Importante destacar que durante o período de atuação do TEN no Rio de Janeiro, o Movimento Negro começou a se reorganizar em São Paulo. Fruto de um “lento ciclo de rearticulação” é fundada na cidade, em 1954, a Associação Cultural do Negro (ACN), que também vítima da opressão do Regime Militar, teve suas atividades encerradas em 1977.

No mesmo período, porém na contramão da luta do Movimento Negro, a obra *Casa Grande e Senzala* (1933) de Gilberto Freyre, tornou-se cada vez mais disseminada. A construção do mito da democracia racial no Brasil, atribuída ao autor, torna-se bastante útil e necessária, não só como discurso fundante do governo Vargas, mas também, logo após a Segunda Guerra Mundial, momento em que se buscava “omitir” os racismos, numa tentativa de ao mesmo tempo “esquecer” e “evitar” as atrocidades cometidas em tal guerra. Nesse sentido, Sberse (2012, p. 25) explica que

Esse livro mostrou o Brasil perante o mundo como um país democrático no campo político e também nas relações inter-raciais; (...) Freyre procurou analisar a maneira como negros, índios e brancos contribuíram para a formação da sociedade brasileira multirracial. Com esse autor passou a ser veiculada a ideia de “amenidade” da situação racial no país. No entanto, Freyre não desistiu da concepção evolucionista de hierarquização das raças e reforçou o ideal de branqueamento.

Com base nessa ideia de coexistência harmônica e pacífica entre brancos e negros, defendida por Freyre, que demonstrava também a mestiçagem como herança positiva dessas relações, durante a Ditadura Militar o movimento negro foi perseguido acusado de “criar” no Brasil um problema que não existia, o racismo.

Nesse contexto, “o Movimento Negro Unificado (MNU) é um grande exemplo da luta dos negros durante o regime militar, objetivando unir os diversos grupos de luta para obter uma maior força política” (SBERSE, 2012, p. 26).

O Movimento Negro Unificado, fundado em 07 de julho de 1978, ainda com o nome de Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), marca um período de lenta e gradual abertura política. Apesar disso, desde a sua fundação, o grupo foi fortemente monitorado e, muitas vezes, silenciado pela máquina opressora do Estado, o que fez com que ele percebesse que precisava unir forças com outros setores de resistência para conseguir ser ouvido. Nesse sentido, Kossling (2008, p. 33) afirma que setores afrodescendentes e simpatizantes dessa causa, como o Grupo Negro da PUC-SP, criticavam “os movimentos negros por seu “isolamento” perante a situação do país, o que gerava um problema estratégico: a falta de organismos capazes de expressar as reivindicações dos afrodescendentes.”

Numa tentativa de amenizar tal problema, o Movimento Negro tentou unir as suas reivindicações com as de outros grupos de defesa das minorias e principalmente de combate ao regime militar. Dessa forma, começam a se estruturar vertentes do movimento negro dentro do movimento feminista, do movimento estudantil e até mesmo dentro de partidos políticos que quisessem dar visibilidade à sua pauta. Por exemplo,

As ativistas afrodescendentes, ao lutar nos movimentos negros, aí representavam aspectos do feminismo, e ao militar nos movimentos feministas apresentavam questões próprias dos movimentos negros, alimentando ambas as partes de uma reflexão sobre as questões de raça e de gênero (KOSSLING, 2008, p. 35).

Ou ainda,

A participação ativa de estudantes afrodescendentes no meio estudantil traçava caminhos para diálogos com um público maior sobre as relações raciais no Brasil. E, ao mesmo tempo, os estudos da ciência social acerca do racismo no Brasil alimentavam o debate dos movimentos negros (KOSSLING, 2008, p.36).

Em 1982, o Programa de Ação proposto pelo MNU colocava em pauta as seguintes reivindicações “mínimas”: desmitificar a democracia racial brasileira, organizar politicamente a população negra, transformar o Movimento Negro num movimento de massas, formar um amplo leque de alianças na luta contra o racismo

e a exploração do trabalhador; organizar-se para enfrentar a violência policial, organizar-se nos sindicatos e partidos políticos, lutar pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como buscar apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007).

Diferentemente da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental Negro e outras associações afrodescendentes anteriores à ditadura militar, que defendiam o fim do mito da democracia racial, da discriminação e do preconceito a partir de um viés conciliatório, o Movimento Negro Unificado mudou o “rosto” da luta negra no Brasil.

O culto da Mãe Preta, visto como símbolo da passividade do negro passou a ser execrado. O 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravidão, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU passou a ser o 20 de Novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra. Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial (DOMINGUES, 2007, p.115).

Em 1984 foi fundado o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, primeiro órgão público com o intuito de apoiar os movimentos sociais afro-brasileiros. Tal órgão demonstrava outra mudança nesse novo movimento negro que estava surgindo: a intenção política de colocar os negros no poder. Nesse sentido, a pauta de reivindicações torna-se também mais ampla, alcançando diversos setores da sociedade.

No campo educacional, exigia-se a revisão dos conteúdos preconceituosos nos livros didáticos, a capacitação dos professores para uma pedagogia interétnica, a reavaliação do papel do negro na História do Brasil, a inclusão do ensino de História da África nas escolas e a emergência de uma literatura negra em oposição à dominante literatura europeia presente nas escolas.

Há um esforço coletivo também para promover uma identidade étnica específica do negro, com a incorporação de um padrão de beleza, indumentária e culinária. Ainda nesse sentido, o Movimento vai defender o uso de nomes de origem africana para as crianças negras nascidas a partir de então, bem como a adoção de religiões de matriz africana pelos militantes do movimento. Por fim, o movimento negro também vai fazer uma campanha contra a mestiçagem, apontando que ela é ao mesmo tempo uma forma de branqueamento, o que levaria a um etnocídio, e uma forma de diluição da identidade negra, tornando-se um entrave para a

mobilização política. Para tentar evitá-la, o movimento negro passa a recomendar os casamentos endogâmicos e a constituição da família negra. Em síntese, nas palavras de Domingues, o movimento negro africanizou-se (DOMINGUES, 2007).

No decorrer dos anos de 1990,

O Movimento Negro (...) começa a tomar uma diretriz de ação junto com as mudanças políticas que ocorrem no país, onde há uma onda democrática, com a criação de várias organizações não governamentais, entidades de classe e movimentos de representação de vários setores da sociedade. Na sociedade afrodescendente isso também não seria diferente, e o Movimento Negro iria atuar no campo político, dentro dos partidos, dos sindicatos, das federações religiosas de matriz africana, na tentativa de pressionar os governos a dar ao país legislações que garantissem maiores direitos aos negros e seus descendentes (SBERSE, 2012, p. 26 -27).

Diante das pressões do Movimento Negro, em meados de 1990 um grande passo dado pelo governo na luta contra a discriminação racial. Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro presidente da História do Brasil a reconhecer publicamente que existe racismo em nosso país. O reconhecimento do racismo pelo Executivo abriu precedente para uma pressão pública maior do Movimento Negro, pois

Para que as políticas de ação afirmativa sejam implantadas, é necessário que as desigualdades sejam raciais, étnicas, de gênero, de classe ou de casta, dentre outras formas possíveis, (...) sejam reconhecidas. (...) Em um país como o nosso, que se explica e se apoia no mito fundante da “fábula das três raças”, formadoras de uma pseudo-identidade nacional, a implementação de tais políticas implica, necessariamente, o reconhecimento da existência de desigualdades raciais entre os brasileiros. Esse reconhecimento fenderia o credo de que somos todos iguais perante a lei, e mais, de que somos um só povo, de genótipo mestiço, mas de fenótipo branco, europeizado (SISS, 2003, p.138).

Nesse sentido, a luta pública por cotas raciais e o debate público sobre raça e cidadania fortaleceram. No âmbito nacional, um importante acontecimento marca essa exigência por ações mais concretas por parte do Estado na busca por condições mais igualitárias entre brancos e afrodescendentes: a Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, ano de comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares.

Segundo Márcia Lima (2010, p.77)

A Marcha de Zumbi foi, em primeiro lugar, uma estratégia do movimento negro para deslocar o foco das atenções da data da Abolição da Escravatura, 13 de maio, para o dia 20 de novembro, em razão do Dia Nacional da Consciência Negra. Em segundo, esse evento contou com uma

forte mobilização popular, sendo estimada a participação de 30 mil pessoas na Marcha, o que propiciou um destaque incomum à temática racial no cenário público brasileiro. Por fim, este evento teve a formalização de uma proposta com a entrega do "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial" ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. O documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho. Quanto às reivindicações, elas estavam divididas em tópicos que, além dos três mencionados, incluía religião, terra, violência, informação e cultura e comunicação.

No mesmo ano, o governo federal criou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. O grupo era formado por oito Ministérios, duas Secretarias de Estado e oito representantes do Movimento Negro.

No ano seguinte,

O presidente da República criou, também, no âmbito do Ministério do Trabalho, o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (...), que teria como objetivo, entre outros, definir ações de combate à discriminação e estabelecer o cronograma para a sua execução; esse grupo teria também a incumbência de propor estratégias de implementação de ações de combate à discriminação no emprego e na ocupação (GRIN, 2010, p. 112).

Entretanto, apesar da criação de tais órgãos para pensar o racismo e a discriminação no Brasil, pouco se fez institucionalmente durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso para resolver essas questões no Brasil. Isso porque o governo não tinha bem claro se pretendia tomar medidas “universalistas” ou “diferencialistas”.

Aqueles que defendiam medidas universalistas propunham ações que tentassem acabar com a desigualdade social, entendendo o problema do racismo e da discriminação, como um problema de classe e não de cor. Ao contrário, os diferencialistas, defendiam mudanças específicas para a comunidade negra. Esse debate protelou ações mais específicas do governo, pois

Por um lado, o risco de que os movimentos que se pautam no diferencialismo pudessem levar seus atores a uma espécie de idolatria à identidade e à raça, ou seja, a definições mais fechadas, essencialistas, em direção oposta à participação na vida cívica e democrática mais ampla. Por outro lado, os movimentos de caráter mais universalistas que se apoiam muitas vezes em princípios que, sem atores concretos, podem se tornar etéreos, sem fundamentação social, em um mundo no qual grupos identitários lutam por maiores espaços (GRIN, 2010, p. 120).

Márcia Lima (2010, p. 81) afirma que embora Fernando Henrique Cardoso tenha promovido ações governamentais voltadas à população afro-brasileira, “a estratégia discursiva e a política deste governo foi promover o reconhecimento sem investimentos no aspecto redistributivo”, ainda que “a desigualdade racial fosse a principal justificativa para as políticas de valorização da população negra”. Parece claro, que o governo FHC ainda perpetuou o mito da democracia racial legitimado pela miscigenação do povo brasileiro, fato esse que tornava irrelevante para a agenda do governo, pensar ações efetivas visando à igualdade racial.

Diferentemente, o governo seguinte, do presidente Luis Inácio Lula da Silva, nas palavras de Monica Grin (2010) vai “celebrar a raça”. Essa nova compreensão deve-se em parte pela participação do Brasil, na Conferência de Durban, em 2001.

Esse evento encerra um ciclo de conferências contra o racismo e a discriminação realizadas pela ONU que tiveram início em 1973. Seus principais objetivos eram

- a) fazer um diagnóstico mundial das formas de racismo, discriminação e intolerância (racial, de gênero, étnica, religiosa, contra migrantes); b) identificar suas vítimas; c) elaborar medidas de prevenção e combate ao racismo; d) obter dos governos o compromisso de providenciar recursos para combater o problema, implementando estratégias de promoção da igualdade e erradicação do racismo (CALDAS et.al., 2011, s/p).

Ao encontro das exigências da Conferência e com uma proposta de governo voltada para as minorias, o governo Lula vai tomar uma série de medidas de luta “contra o fim das desigualdades raciais, por justiça distributiva, por oportunidades, por políticas focais, por ações afirmativas, por cotas e por dispositivos legais de discriminação positiva, portanto, pela afirmação e reconhecimento da raça” (GRIN, 2010, p.133).

Outra novidade desse governo será a mudança na relação entre o Estado e o Movimento Negro. A nova agenda de políticas voltadas às questões raciais vai promover o movimento negro ao papel de “ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula” (LIMA, 2010, p. 82).

Nesse contexto, é criada em 2003, já no primeiro ano do governo, a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). A grande diferença da nova secretaria, se comparada às medidas tomadas pelo governo anterior, é que

ela reconhece a necessidade de medidas de promoção ou discriminação positiva voltadas a uma raça específica, a raça negra ou os afrodescendentes, vítimas históricas do racismo e da desigualdade.

É nesse governo que se realiza também a Primeira Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, precedida de Conferências Regionais em todos os estados da Federação, com a participação de militantes, organizações, entidades representativas dos negros, indígenas, amarelos, árabes e ciganos. Neste governo também avança o processo de tramitação do Estatuto da Igualdade Racial de autoria do Senador Paulo Paim, antiga aspiração do movimento social negro (ROCHA, 2006, p. 62-63).

Em consonância com a nova agenda do governo, pautada na valorização da raça negra e da diminuição das desigualdades raciais, com as exigências da Conferência de Durban e com as antigas lutas do Movimento Negro, em 09 de janeiro de 2003 foi aprovada a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica.

2.3 SOBRE A LEI 10.639

Diferentemente do que possa parecer, a lei 10.639/03 não é o primeiro documento ainda em vigor do Estado a falar sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, no seu texto original faz referência ao assunto ao afirmar no artigo 26, parágrafo 4º, que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.117), fazem menção ao tema, ao pontuar que um dos objetivos do Ensino Fundamental seria reconhecer e valorizar a “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro”, e, ao mesmo tempo, conhecer também os “aspectos socioculturais de outros povos (...) posicionando-se contra qualquer discriminação”. Entretanto, nesses documentos todas as menções à africanidade são indiretas ou indistintas da contribuição de outros grupos.

Nessa perspectiva, Anderson Ribeiro Oliva (2009) esclarece que apesar dessa aparente aproximação da legislação educacional com os estudos africanos,

essa relação é bastante frágil, principalmente por tratar os temas de forma pouco aprofundada e por não apontar diretrizes claras sobre como deveria ser o trabalho com tais temáticas. Nas palavras do autor, falando especificamente sobre os PCNs,

O certo é que, apesar de já incluir determinados temas voltados para o estudo da História africana, os PCNs pecam por origem, seja pela falta de uma perspectiva centrada na própria trajetória das sociedades em África, seja pela escolha de uma estrutura de conteúdos que defende a articulação da temática sempre articulada com a História do Brasil. Segundo essa lógica, valoriza-se mais a “África” que existiria dentro do Brasil – as contribuições africanas na formação da sociedade brasileira – do que a História do continente que nos divisa pela fronteira do Atlântico Sul (OLIVA, 2009, p.154).

Devido a tais inconsistências e superficialidades vistas nos documentos anteriores, e principalmente atendendo a uma exigência antiga dos movimentos negros e aos compromissos aceitados pelo Brasil em âmbito internacional, especialmente na Conferência de Durban, a Lei 10.639/03 é homologada. O texto da Lei é bastante claro e objetivo,

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras.

(...)

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Apesar dessa aparente simplicidade, o que se propõe aqui é bastante amplo e carece de orientações bem fundamentadas para que de fato o seu cumprimento seja efetivo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana esclarecem que a Lei se encontra no âmbito das medidas afirmativas propostas pelo governo Lula e, nesse sentido, tem como um de seus principais objetivos combater o racismo e as discriminações especialmente contra os negros. Além disso, a Lei

pretende ser um meio de efetivar “o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia (...) seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p. 10).

Nesse sentido, é possível afirmar que a ausência - ou a abordagem equivocada - de temas relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola criou, durante muito tempo um problema de identidade¹⁴, já que para que um indivíduo se inclua ou se identifique com determinado grupo étnico é preciso que tome conhecimento das inúmeras culturas existentes em nosso país (MELO e APOLINÁRIO, 2012). E, no caso dos afrodescendentes, a forma como os temas relacionados à sua história e à sua cultura foram sendo trabalhados até a aprovação da lei,

(...) moldaram mentalidades, práticas e representações assumidas como naturais, como a ideia que implica supor que ser negro no Brasil corresponde a ser escravo, sem se dar conta que a escravidão é um fenômeno anterior ou que ser negro é sinônimo de inferioridade, naturalizando, assim, diferenças e ambiguidades, fator elementar da formação do mito da democracia racial no Brasil (CAMPOS, 2004, p.48).

Sberse (2012, p. 33), ao citar Nascimento (1993, p.11) aborda outro viés, não menos importante dessa questão. Segundo os autores há um grande prejuízo psicológico para as crianças afro-brasileiras, na medida em que “o processo pedagógico não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo”. Ao retratar os seus antepassados apenas como escravos que nada ou pouco contribuíram para o processo histórico e civilizatório, a história ensinada acaba por resultar em complexos de inferioridade da criança negra que prejudicam “o desempenho e o

¹⁴ O conceito de identidade usado aqui remete a Stuart Hall. Segundo esse autor, as identidades são construídas histórica e culturalmente. Assim, não se pode falar de apenas *uma* identidade, mas, devemos pensar em identidades múltiplas. Nesse sentido, torna-se complicado pensar na construção de uma identidade nacional que dê conta de todos os sujeitos envolvidos em uma nação. O grande problema que se coloca aqui, é que “uma cultura nacional nunca foi um ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural” (HALL, 2005, p. 59). Isso porque, segundo o autor, a união de culturas que formam uma nação se dá, na maior parte das vezes por um processo violento e forçado de supressão cultural. Além disso, essa unidade nacional geralmente impõe a cultura do colonizador sobre o colonizado. A raça também não pode ser considerada um fator unificador, posto que todas as nações do mundo são híbridas. Para Hall, qualquer tentativa de unificação cultural baseada na raça provém de um racismo que busca apresentar uma definição imaginária de comunidade cultural unificada, mas que no fim das contas, remete a uma imagem de cultura nacional homogênea na sua branquidade (HALL, 2005, p.63-64). Conclui-se dessa forma que “As identidades nacionais não subordinam todas as [...] formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas” (HALL, 2005, p.65).

desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência”.

Para Melo e Apolinário (2012), no processo de invisibilização dos negros na História, a sua identidade foi expropriada, posto que as suas contribuições à construção da nossa sociedade, bem como as suas referências históricas foram suprimidas ou descaracterizadas, gerando neles uma imagem negativa de si próprio, o que se colocou como mais um desafio à sua organização e mobilização.

O Parecer CP 003/2004, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, argumenta acerca dessa imagem depreciativa que por vezes os afrodescendentes fazem de si mesmos,

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (BRASIL, PARECER CNE. CP 003/2004, p.7).

Além disso, as Diretrizes reconhecem a necessidade de ressarcir os afrodescendentes de todo o dano sofrido tanto sob o regime escravista, quanto a partir das políticas de branqueamento da população, no pós-abolição. Essa questão pode gerar polêmicas, especialmente no ponto em que se trata de “ressarcir danos históricos”. A sociedade, de um modo geral, principalmente os setores brancos e de elite, profere um discurso no qual defendem que tais danos não foram causados por eles e que, portanto, não têm nenhuma responsabilidade sobre isso. Acerca dessa questão, o Parecer CP 003/2004 antecipadamente esclarece,

(...) os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e

cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem o muito que o trabalho escravo possibilitou ao país (BRASIL, PARECER CNE. CP 003/2004, p.6).

Diante do que foi colocado até aqui e tendo em vista as estatísticas já citadas anteriormente, que demonstram tão evidente desigualdade entre brancos e negros, parece claro que essas medidas de ação afirmativa como a Lei em questão precisam partir do Estado. Siss (2003, p. 111) reforça que políticas afirmativas, acompanhadas de medidas universalistas, podem ter resultados bastante positivos como forma de reduzir os índices de desigualdades historicamente acumulados. “Elas desempenham o (...) papel de corrigi-las na atualidade, ao promoverem as igualdades de oportunidade e de tratamento, o que certamente concorre para uma democracia de resultados, além de trazerem efeitos imediatos e consequentes”.

Entretanto, apenas a criação da Lei não é suficiente para mudar a realidade que ela enfoca. É importante que se saiba como fazer para colocá-la efetivamente em prática. Com o intuito de dar um norte para o cumprimento da Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana dão pistas do que se espera da educação a partir da sua promulgação. Em primeiro lugar, é necessário garantir à população afrodescendente o acesso e a permanência em instituições de ensino de qualidade, com profissionais competentes e comprometidos com a educação.

Em seguida, com relação especificamente ao trato dos conteúdos, o que se propõe é a valorização do negro na sua singularidade e diversidade e o questionamento de relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, que desqualifiquem ou criem estereótipos negativos para a população negra ou que expressem sentimentos de superioridade dos brancos. Busca-se ainda, a valorização e a divulgação de processos históricos relacionados à resistência africana à escravidão, a compreensão dos seus valores e suas lutas bem como da empatia com o sofrimento causado por tantas formas de desqualificação, implícitas e explícitas.

Na compreensão das Diretrizes,

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não

têm seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (BRASIL, 2004, p.14).

Sendo assim, a luta contra o racismo e o preconceito de qualquer tipo se torna parte do papel de educar de todos os professores. Para auxiliar nessa tarefa, além das orientações que a Diretrizes Curriculares trazem para a inserção de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, determinada pela Lei 10.639/03¹⁵, elas apontam para uma lista de conteúdos que devem ser contemplados no currículo escolar, nas diferentes disciplinas, relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Para o historiador Anderson Ribeiro Oliva, esse é um ponto positivo das Diretrizes, que as tornam diferentes de outros documentos anteriores, que de forma bastante ampla, já falavam da importância do trato da diversidade em sala de aula.

Nas palavras de Oliva (2009, p. 156)

Outro importante elemento a destacar refere-se a um aspecto até então inédito nos documentos analisados: a descrição pontual de objetos e temas que deveriam ser tratados na abordagem da História africana nas salas de aulas brasileiras. No caso específico da disciplina História, os autores apontam uma extensa lista de assuntos e recortes que passam por temáticas como a tradição oral e a ancestralidade, e recobrem uma larga seleção temporal e societária, se estendendo do Egito e da Núbia antigas até a África dos dias contemporâneos. Outra ênfase encontrada nas indicações de conteúdos é a tentativa de quebrar as tendências em ler as sociedades africanas apenas pelas faces negativas do continente ou pelo grande conjunto de estereótipos que recaem sobre elas.

A partir da aprovação da Lei 10.639/03, do Parecer Normativo 003/2004 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, também em 2004, que nortearam a aplicação da legislação, muitos pesquisadores dedicaram-se a estudar em que medida as escolas estão preparadas para colocá-la em prática, quais os impactos que ela vem trazendo ao longo dessa década, quais são os principais desafios a serem enfrentados.

2.3.1 A lei 10.639 é realmente necessária? Por quê?

¹⁵ Tais orientações estão descritas nas páginas 6 e 7 do item “Introdução” dessa dissertação.

Um ponto destacado em inúmeros estudos acerca desse tema questiona sobre a necessidade da Lei. Os autores por nós visitados concordam que essa é uma política pública necessária, na medida em que reconhece que até então não fora dado o tratamento adequado às temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas e que o silenciamento no que se refere a essas temáticas trouxe enormes prejuízos para essa população.

Anderson Oliva (2009), que tem uma produção acadêmica significativa a respeito dessas temáticas, ao se questionar sobre a necessidade da Lei é bastante categórico: a resposta lhe parece óbvia. O tema é importante e foi por muito tempo negligenciado por programas, currículos, materiais didáticos, aluno e professores. Para ele,

O silêncio diz muita coisa: historicamente o continente [africano] é visto invariavelmente como o fornecedor de escravos. Hoje em dia urge suprir as muitas falhas referentes ao ensino da dinâmica Histórica da África e de diferentes abordagens da cultura negroafricana além das relações daquele continente com as Américas e não só com o Brasil (...). A ideia de uma África a-histórica provocada pela colonização europeia, infelizmente, ainda é predominante no nosso país (OLIVA, 2009, p.160-161).

O autor prossegue a sua argumentação, afirmando que a África também faz parte dos Conhecimentos Gerais, tanto quanto a Europa e, portanto, se faz necessário que se estudem as duas de maneira equivalente. Do ponto de vista intelectual, “a África possui tantas escolas de pensadores, de artistas, de intelectuais, e contribuições para o entendimento e construção do patrimônio histórico/cultural da humanidade que é inadmissível simplesmente não estudá-la” (OLIVA, 2009, p.165). Além disso, é necessário corrigir equívocos por tanto tempo disseminados em sala de aula, que fazem confundir o estudo da História da África, como o estudo da escravidão, simplesmente.

Outro aspecto destacado pelo autor versa sobre a importância de construir uma imagem positiva e renovada da África, valorizando-a como um “universo histórico-cultural diverso” (OLIVA, 2009, p.164). Aponta ainda que o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana tem muito a contribuir para a construção da identidade nacional brasileira, principalmente ao ressignificar o lugar da africanidade nessa identidade e no combate ao racismo. Leonardo de Oliveira Gonçalves (2012) corrobora com Anderson Oliva ao criticar a forma como vem sendo tratados os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Segundo ele, “a abordagem da temática racial, ainda hoje, vem acompanhada de estereótipos e mitos consolidados em metodologias eurocêntricas”. Nesse sentido, a necessidade da implementação da Lei estaria em demonstrar e fazer compreender que

A sociedade é formada por pessoas pertencentes a grupos etnicorraciais distintos, os quais possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, que também contribuíram para a construção da nação brasileira. Estes conhecimentos são necessários para a desconstrução do mito da democracia racial, e poderão contribuir para eliminar conceitos enraizados em comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento (GONÇALVES, 2012, p.83).

Patrícia de Freitas (2010), não fala de silenciamento ou de invisibilização dos negros na escola. Ao contrário, a autora afirma que temas relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana sempre foram trabalhados na escola. Para ela, a Lei traz a necessidade de questionar e refletir sobre *o modo* como esses conteúdos foram trabalhados. Em concordância com Oliva e Gonçalves, a autora alerta que a forma insuficiente e inadequada com que esses conteúdos foram trabalhados colaborara para “fornecer informações desencontradas que contribuíram para formar um imaginário deficiente, preconceituoso e racista” (FREITAS, 2010, p.17). A autora assevera que não se trata apenas de incluir História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos. Mais do que isso é necessário repensar a forma como esses conteúdos vêm sendo tratados de modo a desconstruir o binômio “Europa civilizada x África selvagem” ainda tão presente na educação.

Krauss e Rosa (2010, p.867) argumentam que

É preciso pensar na importância de se iniciar o debate entre educação e perspectiva multicultural, para que os (as) professores (as) possam assumir a responsabilidade de desconstruir atitudes e posturas discriminatórias e preconceituosas do pensamento hegemônico, como também a desestruturação do currículo, dentro de uma perspectiva europeia, branca e dominante. O ambiente escolar é privilegiado, tanto pode reproduzir as práticas racistas, quanto dar outro significado a seus efeitos, fazendo com que o racismo se eternize ou não, em relação à questão da aprendizagem.

Associando o conteúdo da Lei especificamente aos movimentos negros e ao fortalecimento da sua etnicidade, Gonçalves e Pereira (2013, p.37) reiteram que a tarefa da Lei 10.639 é dar visibilidade aos grupos afro-brasileiros e às suas demandas no campo educacional e em outros setores da sociedade, espaços de

cidadania. A escola, nesse sentido, assumiria a função de difundir “culturas produzidas por estes grupos, tornando-os visíveis, reconhecidamente produtores de saberes relevantes para a vida social da nação”.

Os mesmos autores (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p.39) explicam ainda que a forma como as relações étnico-raciais foram tratadas na escola baseavam-se “na maioria das vezes, em uma profunda ausência de referenciais positivos em relação à população afro-brasileira”. Diante disso, essa instituição acabou, por vezes sem perceber, por contribuir para “naturalização de um quadro de desigualdade histórico e socialmente construído, colaborando para manutenção de uma tessitura social onde as diferenças tornam-se desigualdades”.

Em síntese, parece-nos bastante claro e evidente a necessidade da promulgação da Lei 10.639/03, num país que, apesar de ter grande parte da sua população composta por afrodescendentes, por cinco séculos guardou essa parte da sua história dentro de um baú e engoliu a chave. Durante todo esse tempo, a história africana, embora significativamente entrelaçada à História do Brasil, ocupou um espaço ínfimo nos currículos escolares brasileiros, sendo tratada de maneira insuficiente e, muitas vezes estereotipada. Para corrigir esse erro, que é prejudicial não só aos negros - que tiveram sua identidade e sua cultura deturpadas e por conta disso, sofrem até hoje preconceito e discriminação, reflexos de uma história mal contada - mas também aos brancos, que foram cegados por uma ideologia perpetuada pelo mito da democracia racial e fecham os olhos (propositalmente ou não) para as intempéries sociais a que a maior parte dos afrodescendentes é submetida em nossa sociedade, é que a lei se faz necessária.

Apresentados os argumentos em favor da necessidade da Lei, outro ponto bastante abordado na literatura visitada são os desafios a serem enfrentados para que a legislação seja de fato implementada.

2.3.2 Os desafios para a implementação da Lei 10.639/03

Numa busca rápida em portais de periódicos científicos, é possível encontrar facilmente inúmeros títulos de trabalhos acadêmicos que envolvem as dificuldades e desafios envolvidos efetivação da Lei 10./03639.¹⁶ De um modo geral, os autores

¹⁶ Alguns exemplos de trabalhos que tratam dessa problemática são: “Ensino de História e Diversidade Cultural: **desafios** e possibilidades” (FERNANDES, 2005), “As **inquietações** no currículo

atentam para as mesmas dificuldades no que se refere à implementação da Lei 10.639. Um dos problemas apontados certamente se encontra na resistência que os professores oferecem ao trabalho com as temáticas relacionadas à história e cultura negro-africana e afro-brasileiras. Muitos fatores podem explicar tal postura. Certamente a falta de formação adequada e o desconhecimento acerca do que versa a Lei estão entre os principais.

Sberse (2012, p. 91), que no último capítulo da sua dissertação faz um levantamento teórico em teses e dissertações que tratam da lei 10.639, conclui que um dos entraves à implementação da lei, percebido em sua análise,

Diz respeito à falta de preparo dos professores, que reconhecem e dizem não terem recebido em sua formação inicial preparo para o ensino da cultura africana e suas reais influências para a formação da identidade do nosso país, o que leva ao conflito quanto à melhor maneira de trabalhar essa temática e se essa tem real necessidade de ser trabalhada na escola. Isso resulta em uma preocupação muito grande no momento da aplicação de conteúdos referentes às culturas afro-brasileira e africana, pois como ensinar algo sobre aquilo que nunca aprenderam?

A autora argumenta ainda que o desconhecimento dos profissionais de educação, não só no que tange à legislação, mas também no que se refere à sua construção, seus dispositivos legais e orientações, vem de longa data, não sendo um problema apenas da Lei em questão, mas da maior parte das leis que engendram o contexto escolar. Santos (2012) infere que a resistência dos professores, bem como a falta de conhecimento no que diz respeito à Lei, podem ser resultado da ausência de discussões com os próprios docentes nesse âmbito.

educacional a partir da Lei 10.639/03" (SILVA, 2007), "História e cultura afro-Brasileira: **possibilidades e impossibilidades** na aplicação da lei 10.639/03" (MEDEIROS; ALMEIDA, 2007), "**Tensões e desafios** para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga – BA" (SANTANA; ALVES, 2010), "**Dificuldades** para implementação da lei 10.639: A influência dos valores religiosos sobre os temas apresentados no texto da lei" (ROCHA, 2011), "História da África e dos Africanos nas escolas Brasileiras: **mito** ou realidade?" (SANTOS; COELHO, 2013), "**Dilemas e aporias** subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003" (SANTANA; LUZ; SILVA, 2013), "Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando **embates e percalços**" (SOUZA; PEREIRA, 2013), "O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades. E a emergência do discurso 'racializado' no sistema de ensino: as **possibilidades e desafios** da lei 10.639/03" (GONÇALVES; PEREIRA, 2013), "Lei 10.639/03 em escolas da Região Centro-Oeste: elementos que facilitam e que **dificultam** a sua implementação" (MÜLLER, 2013), "Educação Antirracista: **tensões e desafios** para o ensino de sociologia" (OLIVEIRA, 2014). Há ainda a dissertação defendida por Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayo, sob o título "**Fatores obstacularizadores** na implementação da Lei 10.639/03 de História e Cultura Afro-Brasileira e africana na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré – PR" e a dissertação defendida por Edimilson Antônio Mota, que tem como título "O olhar dos agentes escolares sobre a Lei 10.639/03: o **desafio** de sua implementação".

Para a professora Rosemeire dos Santos o grande problema não está na mudança curricular propriamente dita nem na imposição do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Para ela, os professores não vêem a necessidade de aplicar a lei, pois ainda carregam no seu imaginário a ideologia da democracia racial.

Alguns professores podem resistir a trabalhar os novos conteúdos relacionados à lei por julgá-los desnecessários, pois, para tais professores, a noção de uma sociedade racialmente igualitária parece estar profundamente arraigada, o que pode ser fruto de seus saberes construídos no decorrer do tempo (...) (SANTOS, 2012, p.50).

Diante disso, a autora entende que para muitos professores a negação em praticar a lei, seria também fruto de um conflito pessoal e ideológico na medida em que aquilo que o professor acredita, os conceitos que envolvem a sua formação e mesmo a sua bagagem cultural além da formação acadêmica estariam em contradição àquilo que prescreve a legislação. Em meio a essa situação de desconforto, ele se manteria firme em suas convicções, mesmo que não abertamente, procurando dificultadores que o impediriam de agir em conformidade com o que a lei prevê.

Outro dificultador da implementação da Lei se encontra também nessa tessitura que o mito da democracia racial envolve: o silenciamento da questão racial e das desigualdades entre brancos e negros, bem como das relações étnico-raciais conflituosas dentro da escola. Onasayo (2012) constatou em sua pesquisa, ao entrevistar professores da rede pública de ensino de Almirante Tamandaré, no Paraná, que

[...] apesar de haver um reconhecimento por parte dos/as professores/as da existência do fenômeno do racismo no espaço escolar, estes/as não conhecem as formas de combate ao fenômeno institucionalizadas pela Escola, o que fazer diante das situações concretas, se existem tais práticas didáticas do antipreconceito, se devem ser cumpridas, se deve se aplicar a legislação vigente (ONASAYO, 2012, p.114).

Este mesmo autor acrescenta ainda que “talvez o fenômeno do racismo e suas manifestações de preconceito e discriminação no ambiente escolar possa parecer natural, mas, de fato, nada mais é do que a ‘banalização do mal’” (ONASAYO, 2012, p.114).

Há ainda o que Sberse chama de “jogo de empurra-empurra”. Como os professores não se sentem preparados para trabalhar a questão, as equipes

pedagógicas não conseguiram organizar o currículo a contento e o Estado também não vem fazendo a sua parte, a responsabilidade sobre a implementação da lei vai sendo jogada de um para outro sem que ninguém, na maior parte das vezes assuma a responsabilidade por ela.

Parece ocorrer, por parte do sistema, uma delegação não formalizada da responsabilidade às Escolas e destas aos professores/as e destes, muitas vezes, aos professores/as afrodescendentes. Os/as professores/as, por sua vez, sem respaldo e formação, julgando-se incapazes e/ou sós, pouco ou nada fazem, ou, quando o fazem contribuem, sem o saber, para a preservação do estigma e do preconceito (ONASAYO, 2012, p.113).

O desconhecimento acerca da Lei, a falta de uma formação inicial e/ou continuada adequada e a sombra do mito da democracia racial contribuem para que a Lei não seja efetivamente posta em prática e, na maior parte das tentativas de implementá-las, são realizadas atividades esporádicas, descontextualizadas, e que em vez de desconstruir a imagem depreciativa e incompleta que fazemos da África e do seu povo, acabam reforçando os estereótipos que se tenta combater. Onasayo (2012, p. 110) exemplifica essa situação,

Além desse fenômeno da reprodução de senzalas, de trabalhos nas fazendas de açúcar ou dos castigos praticados pelos feitores a mando dos donos dos engenhos, é comum também que se ressalte a sensualidade do corpo da afrodescendente. São adolescentes vestidas de forma sensualizada e, não raro, destacando partes de seu corpo. São adolescentes vestidas ou semi-vestidas com lençóis que permitem ficarem expostas suas coxas, costas e outras partes do corpo feminino.

Se por um lado a formação dos professores (ou a falta dela) aparece como um dos principais percalços no processo de implementação da lei 10.639/03, também é bastante significativo o número de pesquisadores que tem se debruçado sobre o tema nos últimos anos¹⁷. O trabalho de Paula e Guimarães intitulado de “10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas” nos dá uma dimensão da produção acadêmica sobre esse tema nos últimos anos.

Segundo as autoras, houve um aumento considerável de pesquisas relativas à formação de professores e o trabalho com a diversidade étnico-racial a partir dos

¹⁷ GOMES (2003), SILVA (2011), GARCIA; SILVA; ALEXANDRE (2012), SANTOS (2013), ARAÚJO; SANTOS (2013), AMÉRICO (2014) entre outros.

anos 2000. Antes disso, a produção era insignificante em termos numéricos. Nas suas palavras,

A lei federal 10.639/2003 tornou-se um marco periodizador político, legal e histórico. A formação continuada, que até então era considerada uma panaceia para resolver os problemas do ensino e da aprendizagem na educação escolar básica de um modo geral, torna-se basilar para a implementação da obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista a formação inicial considerada lacunar ou mesmo insatisfatória neste campo (PAULA; GUIMARÃES, 2014, p. 445).

Para chegar a essa conclusão, as autoras fizeram um levantamento de teses, dissertações e artigos científicos que totalizaram 28 trabalhos que versavam sobre formação de professores, formação inicial, formação continuada e temas afins.

A formação de professores, inicial ou continuada, é, desde muito antes da implantação da Lei 10.639/03, uma das pedras no sapato da educação brasileira. Para Santos (2013, p.152) os problemas que envolvem esse contexto deixam claro “desarticulações em diferentes níveis, dentre elas a mais preocupante a desarticulação entre a teoria e a prática, entre o discurso e a ação”, problemas esses que se tornam ainda mais graves quando tocam às questões raciais.

Ao parafrasear Munanga (2005), o autor explica porque a formação inadequada dos professores é um dos pilares da não inclusão das temáticas étnico-raciais na escola,

A formação docente, que não teve em sua base estudos e reflexões que contemplassem a História da África, Cultura do Negro no Brasil e a própria historicidade do negro de modo geral, a ausência de leituras e debates que contemplem a temática, produz uma crise ou uma banalização das novas leis que amparam a prática destes temas na escola. Tal feito não ocorre exclusivamente pela falta de entendimento teórico que envolve a questão, mas porque o estudo dessa temática envolve o desafio de desvelar o mito da democracia racial que domina e já enraizou na concepção e na formação dos docentes em muitos casos. A formação docente é atualmente prioritária para a mudança deste contexto (SANTOS, 2013, p. 163).

Ferreira (2008), ao falar dos desafios que a formação de professores deve enfrentar para se tornar uma ferramenta efetiva na aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas bem como no combate a todas as formas de discriminação e racismo, reitera que as propostas e atividades desses cursos devem priorizar o desenvolvimento das habilidades prático-reflexivas do professor. Essa postura permitirá que o professor repense e resignifique seus conhecimentos, “articulando a

competência acadêmica com a competência pedagógica, e os traduza pragmaticamente para atividades e situações didáticas que surgem como resposta ou reação às situações reais de sala de aula” (FERREIRA, 2008, p. 232).

Na dissertação de Mota (2009, p. 79), a entrevista de uma diretora evidencia a importância dos cursos de formação de professores para a mudança de percepção acerca do continente africano e das relações culturais e históricas que estabelecemos com ele. Conforme a entrevista transcrita, a professora Sonia afirma que a visão que ela tinha da África era a de um “lugar cheio de bichinhos, muita poeira e muita terra seca. Muita fome, muita AIDS e muita pobreza. Não que isso não tenha. Mas descobri que aqueles povos têm muita riqueza de cultura também.” E continua, explicando que foi no curso de pós-graduação que apresentaram a ela “outra África” e, a partir daí ela “sentiu a necessidade de conhecer mais de perto o Continente”.

Nesse sentido, Sandra Ramos de Freitas (2010, p. 70-71) reitera que ao professor não cabe apenas ficar reclamando do que o governo deixa de fazer. Também é de responsabilidade do docente buscar por cursos e políticas de formação já existentes, o que tornaria mais fácil a efetivação da Lei. Para fundamentar essa afirmação, a autora cita o trecho de um artigo produzido por uma “professora PDE¹⁸”: “Quando os professores se propõem estudar, discutir, trocar e construir juntos materiais didáticos, esse discurso [sobre a falta de formação] cai por terra”. A professora finaliza com um lamento: “Sabemos que nem todos estão dispostos a pesquisar, estudar, buscar conhecer ou aprofundar, de fato, os conteúdos específicos de sua disciplina”.

Corroborando com a autora, é importante salientar que existem muitos programas dos governos em todas as esferas que visam à formação de professores para a inclusão das temáticas afro-brasileira e africana no ensino. Entre os ofertados pelo governo federal, podemos citar o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO), destinado aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), que apoiou e financiou cursos de extensão e aperfeiçoamento e elaboração de material didático.

¹⁸ O PDE é uma política pública de Estado que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, que tem por objetivos a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

O MEC criou também a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), órgão de natureza consultiva e propositiva com o objetivo de elaborar, acompanhar, avaliar e analisar políticas relacionadas à educação dos afro-brasileiros. Há ainda a promoção de iniciativas da sociedade civil e de instituições internacionais que, em parceria com organizações nacionais se engajam na formação de docentes visando a implantação da lei. É o caso da UNESCO e do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades que publicam literatura pertinente ao tema, produzem material didático, realizam premiações e oferecem cursos de formação continuada (GONÇALVES; PEREIRA, 2013).

A dissertação de Borges (2010) trata especificamente de um programa de formação de professores no estado de São Paulo, o Programa São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade. A pesquisadora analisa o papel do programa na efetivação da Lei e a visão dos participantes sobre a formação. Numa análise final, os principais pontos positivos apontados são o material escrito, que é bastante rico e oferece muitas possibilidades de utilização em sala de aula e, por consequência a renovação da prática pedagógica, que já demonstrou mudanças, ainda que tímidas. Em contrapartida, os pontos negativos seriam o número pequeno de publicações do material didático, de modo que ele atinge um público pequeno de professores o que é agravado pela falta de universalização do programa, que tem poucos professores contemplados. Por fim, falta ainda, segundo a autora um acompanhamento das iniciativas realizadas na escola após a finalização do programa.

Apesar dos pontos negativos, tal programa pode se apresentar como uma alternativa/ exemplo para outros programas de formação de professores, desde que os seus problemas sejam revistos e seus pontos fortes ressaltados.

A pesquisa ação de Souza (2009), intitulada “A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre”, demonstra quão rica pode ser a experiência de formação docente a partir do envolvimento da comunidade em torno da escola. Para a realização da pesquisa, a autora buscou meios de inserir aspectos da cultura afro-brasileira e africana no cotidiano da escola envolvendo pais, alunos, professores e funcionários bem como a comunidade quilombola do entorno. A conclusão a que a autora chega é que,

Somente com a intervenção aberta e consensuada entre a comunidade escolar e no trabalho pedagógico será possível plantar sementes de novas práticas que façam com que os protocolos legais (Lei 10639/03 e lei 11.645/08) efetivamente sejam instrumentos de e para a transformação social (SOUZA, 2009, p.124).

Tais experiências demonstram que apesar de ainda haver um longo caminho pela frente no que tange a formação dos professores para o trabalho relacionado à Lei 10.639/03, muito já foi feito e cabe aos professores aproveitarem essas ocasiões e também lutarem por mais e melhores iniciativas nesse âmbito.

Apesar de a formação dos professores apresentar-se como um grande empecilho à implantação da Lei, ele não é o único. Gonçalves e Pereira (2013) apontam para outro argumento, herança também do mito da democracia racial, que justifica a dificuldade da colocação da Lei em prática. Segundo eles existe uma falsa crença de que ao introduzir esse debate na escola, possa se criar um ambiente racialmente dividido. Entretanto, já em seguida os autores explicam porque essa postura recai em dois erros,

Primeiro, (...) a lei não é a responsável pela introdução da relação étnico-racial na escola, a relação, construída em um campo de desigualdade de poder, se faz presente no cotidiano escolar e ela é sentida, sobretudo por aqueles que sofrem com a ausência de referenciais e imagens positivos acerca de seus semelhantes; segundo equívoco é pensar que os benefícios da introdução da lei limitam-se aos estudantes afro-brasileiros. A abordagem proposta na lei visa o melhor entendimento sobre a história do país, apontando a colaboração dos diferentes grupos para constituição da nação. Nesse sentido, todos os estudantes irão usufruir dos benefícios oferecidos pela lei, na medida em que terão acesso a um leque mais plural de histórias, permitindo criar representações e símbolos livres de preconceito (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p. 40).

Outra questão bastante importante, tratada por Rocha (2011), ainda de forma bastante incipiente é a questão da religiosidade. Num país de maioria cristã, o trabalho em sala de aula com cultura afro-brasileira e africana é associado – de forma ignorante e preconceituosa – com entidades malignas, relacionadas ao diabo e a rituais de magia negra, direcionadas a fazer o mal para o próximo. Muitas igrejas cristãs já se colocaram publicamente contra a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas usando os argumentos acima como justificativa. A pesquisa de Rocha (2011, p. 55), demonstra após citar duas reportagens em que alunos são agredidos por professores ao expressarem sua religiosidade de matriz africana, que em muitos casos os docentes “não estão preparados para trabalhar com alunos que seguem

alguma religião de vertente africana, e essa dificuldade possivelmente pode ser expressa na forma como esse docente trata o conteúdo relacionado à África em suas aulas¹⁹.

Por fim, há ainda os obstáculos estruturais, como a falta de professores, a falta de pessoal capacitado para trabalhar nas bibliotecas das escolas, ou ao menos, mantê-las funcionando, a jornada exaustiva de trabalho com baixos salários que dificultam a pesquisa e a capacitação dos professores, o grande número de conteúdos a ser trabalhado em poucas aulas semanais, a falta de materiais didáticos como livros, revistas, CDs, DVDs, manuais etc. para se trabalhar as temáticas da Lei de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a adequação insuficiente dos livros didáticos à lei.

Em entrevista dada ao pesquisador Edimilson Antônio Mota, citada em sua dissertação, duas professoras especialistas em História e Cultura Afro-brasileira e Africana sintetizam essa realidade,

Bem, na verdade estamos tentando trabalhar a História da África. Fizemos algumas atividades pontuais, desenvolvemos um projeto, mas as dificuldades são muitas. A começar que o MEC não mudou o livro didático. A questão afro-brasileira ainda não está no programa, para ser sincera não sabemos qual o conteúdo que efetivamente devemos trabalhar em cada série. Na verdade o governo joga tudo nas mãos do professor e não oferece condições básicas. Quanto ao conteúdo África, quando dá, trabalhamos, mas nem sempre é possível. O outro grande problema está na grade curricular. Antes eram quatro tempos para o conteúdo de História e foi reduzido para três tempos até o oitavo ano e dois tempos a partir do nono ano ao terceiro ano do ensino médio. Ficou quase impossível de se trabalhar o conteúdo que já existia. Sinceramente não sabemos como colocar mais conteúdos nesta grade com poucas aulas (Entrevista, Mirian e Raquel, em 07/11/07 *apud* MOTA, 2009, p. 116).

Para tentar sanar tais dificuldades Sberse (2012) sugere algumas possibilidades, entre as quais se pode destacar “a ampliação de espaços que promovam a discussão e o planejamento coletivo dentro da escola para que a lei seja implantada” (SBERSE, 2012, p.96), a revisão e a adequação do currículo, contando para isso com as participação dos professores que poderão pensar a temática dentro da sua prática pedagógica e dentro do contexto da escola e da

¹⁹ Sobre esse assunto, ver reportagem disponível em: <http://www.geledes.org.br/professores-evangelicos-impedem-ensino-da-historia-e-cultura-africana-nas-escolas-diz-especialista/#axzz3OBkXEO60>

comunidade, “também a escola pode se mobilizar e exigir que os órgãos públicos deem suporte à implantação, inclusive com uma política de formação que permita o preparo para a prática exigida” (SBERSE, 2012, p.96).

Outras propostas apresentadas por Fernandes (2005) seriam, a começar, por um

Esforço por parte dos órgãos governamentais ligados à área de promoção da igualdade racial, no sentido de oferecer, em parceria com as instâncias educacionais, cursos de extensão sobre a História da África e de cultura afro-brasileira, bem como a publicação de material didático-pedagógico que possa dar suporte técnico a atuação desses docentes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2005, p. 384).

O autor sugere ainda que as instituições de fomento à pesquisa, como a CAPES, por exemplo, poderiam criar bolsas de estudo e intercâmbios culturais com instituições africanas, posto que hoje a maior parte dos alunos de pós-graduação opta por realizar seus estudos em universidades norte-americanas ou europeias, o que contribui para a manutenção de uma história marcadamente etnocêntrica. Por fim, pensando nos livros didáticos ainda não adaptados ao que solicita a Lei 10.639, na opinião do autor, poderiam ser realizados concursos com premiações para aqueles que elaborassem materiais adequados, onde a matriz afro-brasileira e africana seja ressaltada e respeitada para que “tenhamos uma escola plural e democrática, que permita o acesso e permanência dos afrodescendentes no sistema educacional brasileiro” (FERNANDES, 2005, p.385).

2.3.3 A Lei 10.639/03 e os livros didáticos

Outro ponto recorrente em estudos relacionados à lei 10.639/03 e sua aplicação trata dos livros didáticos. Entre aqueles que discutem essa temática, podemos citar Pacífico (2001), Silva (2005), Manini e Ferreira (2009), Caten (2010), Junia (2010), Ribeiro (2011), Jesus (2012), Müller (2013), Sacramento e Abreu (2013), Pereira e Silva (2014), Xavier (2011) entre outros.

Como já apontado anteriormente, uma das queixas dos professores em relação ao trabalho com a temática referente à Lei recai sobre a falta de materiais de apoio. Sendo assim, na ausência deles, o livro didático acaba ocupando lugar central, seja para os professores, seja para os alunos em sala de aula.

Os livros didáticos, em função mesmo do seu destino e de sua natureza, carregam um valor de autoridade, ocupam um lugar de supostos donos da verdade. Sua informação obtém este valor de verdade pelo simples fato de que quem sabe seu conteúdo passa nas provas. Nesse sentido, seu saber tende a ser visto como algo “rigoroso”, “sério” e “científico”. Os estudantes são testados, via de regra, em face do seu conteúdo, o que faz com que as informações neles contidas acabem se fixando no fundo da memória de todos nós (ROCHA, 1991, p. 16 *apud* CATEN, 2010, p.128).

Tendo em vista a importância e a centralidade do livro didático, é importante relembrar que ele é, como afirma Ferreira (2005), não somente um recurso pedagógico, mas uma mercadoria, e como tal atende aos interesses de determinados grupos sociais, que desejam perpetuar identidades, valores, cultura etc. Bittencourt (2002, p. 72) afirma que “textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores de grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa”.

Caten (2010) relembra em sua dissertação, defendida sob o título de “A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da lei federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público”, que os manuais didáticos que continham preconceito ou formas de racismo explícito em suas páginas têm sido banidos das escolas públicas desde a implantação do Programa Nacional do Livro Didático. De certa forma, isso se contrapõe ao que afirmamos no parágrafo anterior. Como o livro didático pode “generalizar temas de acordo com a sociedade **branca** burguesa”, se o governo não compra livros que apresentam preconceito, discriminação e racismo?

Poderíamos dizer que há uma armadilha aqui. Em 1994, um estudo do Ministério da Educação atestava que os livros didáticos estimulavam o preconceito. A notícia, estampada em vários meios de comunicação, trazia à tona uma situação há muito detectada pelo movimento negro e por estudiosos da área de Educação: nas poucas vezes em que apareciam, os negros estavam associados a figuras selvagens, desumanizadas, ou realizando tarefas subalternas e desvalorizadas (CATEN, 2010).

Ou seja, apesar de não apresentarem preconceitos, discriminação e racismo de forma explícita, os livros didáticos, em sua maioria, também não fizeram um esforço no sentido de desconstruir a imagem negativa e estereotipada que se fazia

da população afro-brasileira e africana, quase sempre a associando à escravidão e a situações de obediência e passividade.

Müller (2013, p. 84), ao analisar os Guias PNLD, aponta que houve avanços nos livros didáticos numa tentativa de superar o problema acima apontado. Ao tratar especificamente do Guia referente ao ano de 2012, explica que embora se tenha a escravidão como ponto de partida da história dos negros no Brasil, algumas obras conseguiram avançar abordando outros aspectos da sua história. Outro avanço destacado pela autora tange à “apresentação de personagens negros em situações variadas”, ainda que restritas a capítulos específicos e descontextualizados dos demais.

Na mesma perspectiva, Oliva (2009) ao analisar estudos relacionados à África em livros de História chega a conclusões semelhantes: para ele, existem mudanças, ainda que tímidas, após a implementação da Lei 10.639/03, mas também há muitos manuais que mantêm o “esquecimento” já tão discutido no decorrer desse trabalho.

As mudanças dizem respeito à constatação de que certas editoras e autores, mais atentos aos sinais lançados pela produção acadêmica brasileira e por alguns movimentos sociais, passaram a dedicar à história africana partes específicas e destacadas de seus textos didáticos. Nesses casos, (...), acertos, deslizos e certa falta de intimidade com a literatura especializada nos apontam para um elogio pela iniciativa tentada e para um alerta acerca dos ajustes e releituras necessárias para que seus enfoques sejam de fato distintos. A continuidade dos esquecimentos revelou-se com naturalidade ao longo da investigação (p.240-241).

Marli Solange Oliveira (2009), após analisar mudanças e permanências na representação dos negros em livros didáticos de História após a lei 10.639/03, chega a conclusões muito semelhantes às de Oliva. Segundo a pesquisadora, as novas demandas sociais históricas e culturais escancaradas pela Lei 10.639/03 juntamente com novas pesquisas e saberes construídos acerca do tema, já estão influenciando os currículos e por consequência estão trazendo mudanças nos livros didáticos, embora com muitas restrições.

Longe de esgotar as produções acerca do tema, o que se buscou até aqui foi demonstrar que desde a implantação da Lei 10.639/03 muito foi produzido a respeito nas mais diversas possibilidades. O trabalho acadêmico nesse sentido busca não só dar visibilidade à temática relacionada ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mas também contribuir para que a lei não torne-se letra

morta, como acontece com frequência no Brasil. A importância da lei é reiterada por Paulo Fernando de Souza Campos (2004), ao afirmar que a partir da publicação da lei 10.639, o objetivo do fazer histórico ao incorporar temáticas relacionadas às culturas africanas passa a ser a compreensão crítica das origens e das experiências dos negros, de modo a negar reducionismos pautados em juízos de valor, discursos construídos e outras estratégias de poder que foram ao longo do tempo socialmente aceitas, inclusive no âmbito escolar.

As mudanças propostas na lei sustentam-se na mudança da perspectiva do olhar que o ensino de História deu aos negros até então. Em oposição a uma história marcada pela passividade diante da escravidão, por representações eurocêntricas, focada apenas nos aspectos folclóricos e culturais ou num tratamento da África como algo exótico, o ensino que se propõe agora busca descobrir outros aspectos antes pouco ou não abordados como as contribuições da tradição oral, do sistema matrilinear, seu conhecimento tecnológico, sua cultura tribal que é tão importante quanto à experiência histórica dos impérios, a diversidade linguística, cultural e religiosa entre outras coisas e de que forma toda essa diversidade colaborou para a contribuição da formação da identidade brasileira (SANTOS et al., 2011).

Ainda distante de ser a solução para os problemas de preconceito e racismo no país, a lei 10639/03 pode contribuir para a criação de um novo sentimento, mais altruísta e mais otimista, em relação à história dos negros, apresentada majoritariamente por desigualdades, opressão e escravidão, e a partir disso, aos poucos, contribuir para que todos os cidadãos brasileiros, independentemente de raça ou cor, alcancem a cidadania plena e de fato. Resta-nos saber, se efetivamente ela vem sendo colocada em prática no município de Ponta Grossa, que interpretações os professores têm feito dela e das Diretrizes Curriculares que ditam como ela deve ser colocada em prática e, por fim, se os alunos têm modificado as representações que constroem acerca do continente africano após a promulgação da lei.

3 O QUE OS ALUNOS SABEM SOBRE A ÁFRICA?

A implementação da Lei 10.639/03 já tem mais de dez anos. Ao pensarmos nisso, poderíamos chegar à conclusão de que escolas, professores, livros didáticos entre outros envolvidos no espaço da Educação Básica já poderiam e deveriam estar preparados para colocá-la efetivamente em prática, evitando que como tantas outras leis, essa também se tornasse *letra morta*.

Conforme vimos anteriormente, ainda no primeiro capítulo, desde a aprovação da Lei, a academia se dedicou a estudar aspectos relacionados a ela. Nesse sentido, constatamos a existência de pesquisas voltadas para os desafios para a colocação da Lei em prática, as possibilidades de avanço no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que a Lei propõe, a formação adequada dos professores para essas novas temáticas, a adequação dos livros didáticos, a forma como as escolas vêm tentando colocar em prática as determinações da Lei. Entretanto, mesmo com uma produção acadêmica relativamente vasta sobre esse tema, os estudos voltam-se quase sempre para o ensino. Pouco tem se falado do ponto de vista da aprendizagem dando espaço e voz para os estudantes.

Diante dessa percepção é que a nossa pesquisa buscou olhar a implementação da lei a partir desse outro viés, buscando descobrir se os alunos da educação básica estão de fato tendo acesso aos conteúdos sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de que forma eles estão se relacionando com essas novas formas de estudar as temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira e Africana e se a inclusão diferenciada desses temas no currículo tem contribuído para despertar nesses alunos um sentimento mais positivo e altruísta com relação às populações negras e afro-brasileiras.

Nesse sentido, no capítulo que se segue, nos propomos a explicar a metodologia e o aporte teórico da nossa análise, bem como apresentar os resultados referentes ao aprendizado dos alunos que pudemos encontrar.

3.1 DEFININDO A METODOLOGIA E O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Com o objetivo de verificar se o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem alcançado os resultados a que se propõe, optamos por construir um questionário, baseado majoritariamente na escala Likert.

Antes da construção efetiva do instrumento de coleta de dados, foi necessário decidir que estudantes responderiam a esse questionário. Refletindo sobre a nossa problemática, chegamos à conclusão de que para avaliar a aprendizagem dos alunos referente a todos os conteúdos que a Lei propõe, os alunos envolvidos nessa pesquisa já precisariam ter concluído uma etapa da educação, nesse caso, o Ensino Fundamental. Partindo dessa compreensão, definimos que os questionários seriam aplicados àqueles que estivessem cursando o 1º ano do Ensino Médio.

Definimos também aplicaríamos o questionário em quatro escolas da cidade de Ponta Grossa, duas públicas e duas particulares. O critério utilizado para a escolha das escolas foi a classificação que as mesmas obtiveram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2013.

Na cidade de Ponta Grossa, o governo federal ranqueou 13 escolas a partir dos resultados obtido no Exame²⁰. Entre elas, nós aplicamos o instrumento de coleta de dados nas duas (públicas e privadas) que obtiveram melhores notas e nas duas que estavam no final do ranking²¹. Apesar de, na hora de decidir, não termos levados esses aspectos em consideração, as escolas participantes se mostraram com contextos sociais bastante diversos: uma escola particular que atende a um público de nível socioeconômico muito alto, uma escola particular confessional, uma escola profissionalizante e uma escola que recebe moradores de uma comunidade quilombola próxima. Acreditamos que tais características podem influenciar na forma como tais assuntos são abordados, afinal, o currículo é flexível e deve levar em conta a realidade social dos educandos. Dentro do universo acima caracterizado, responderam ao questionário 254 alunos.

Decididos o nível ao qual nosso questionário seria aplicado, bem como as escolas participantes da pesquisa, chegava a hora de construir o instrumento de

²⁰ Ver a lista completa em <http://blogdoenem.com.br/ponta-grossa-resultado-enem-2013/>

²¹ A escola particular que estava com a classificação mais baixa entre as treze rankeadas não aceitou participar do estudo, então optamos por fazê-lo na escola privada que vinha imediatamente antes.

coleta de dados. Optamos por realizar uma pesquisa quantitativa por julgarmos que essa era a metodologia que melhor se adequava a nossa problemática e objetivos.

Para elaborar o questionário fizemos uma análise cuidadosa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e do Parecer Normativo 003/2004 levantando que conteúdos deveriam ser trabalhados e a também a maneira como esses conteúdos deveriam ser tratados durante o Ensino Fundamental II de acordo com essa regulamentação. A partir disso, elaboramos 13 afirmações relacionadas a tais temas – ver questões 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15 e 17 no questionário em anexo. No que diz respeito à representação da África e práticas de preconceito e racismo foram elaboradas mais 8 afirmações = ver questões 4, 6, 16, 18, 21, 22, 23 e 24 no questionário em anexo. Após fazer a leitura de cada uma, os alunos deveriam apontar seu grau de concordância com elas, usando uma escala Likert de 5 pontos: “Concordo totalmente”, “Concordo”, “Não sei”, “Discordo” e “Discordo totalmente”.

Além dessas questões fechadas, o questionário contou também com algumas questões um pouco mais subjetivas que foram elaboradas na tentativa de nos permitir uma compreensão maior tanto do aprendizado dos alunos quanto da representação que eles fazem do continente africano. Essas questões permitiram também que pudéssemos estabelecer comparações entre o discurso demonstrado nas respostas objetivas, com a “prática” ao justificar ou desenvolver um pouco mais tais questões.

Nesse sentido, a questão 13 pedia que os alunos apontassem 5 personalidades negras que eles se lembravam de ter estudado na disciplina de História no Ensino Fundamental, organizando-as por ordem de importância; a questão 19 (inspirada num instrumento de coleta de dados de Anderson Oliva, 2009) apresentava 10 palavras ou expressões que diziam respeito à história e cultura africana, apontando representações positivas e negativas, e solicitava que os alunos marcassem apenas 5; a questão 20 pedia que os alunos representassem por meio de um desenho as ideias que lhes vinham à cabeça quando pensavam em África e por fim, a questão 24, que tratava especificamente sobre a Lei das Cotas e foi construída da mesma forma que as questões fechadas, no final abria um espaço para que os alunos justificassem a sua resposta.

3.2 SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

3.2.1 A Teoria das Representações Sociais

Inaugurada pelo psicólogo romeno Serge Moscovici, na clássica obra “La psychanalyse, son image, son public”, de 1961, a Teoria das Representações Sociais se constitui em uma metodologia com “vocação para interessar todas as ciências humanas”. (JODELET, 2001, p.7) Isso porque, ao considerar tanto o funcionamento cognitivo e o do aparelho psíquico quanto o funcionamento do sistema social, dos grupos e interações que fazem parte desse sistema, e de que forma e em que medida estes aspectos afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações e são afetados por sua intervenção”, a teoria se abre para um amplo leque de possibilidades de pesquisa (JODELET, 2001).

Quando nos debruçamos sobre o conceito de Representações Sociais, essa amplitude metodológica fica ainda mais evidente. Nas palavras de Moscovici, representação social pode ser definida como,

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1976, p 13. *apud* DUVEEN, 2003, p. 21).

Nesse sentido, as representações sociais têm uma função de orientar os indivíduos no círculo social em que eles estão inseridos, além de servirem para estabelecer associações a partir das quais esses indivíduos se ligam uns aos outros. Entretanto, tal teoria não compreende as representações como algo estático, já determinado, como Durkheim outrora propôs. Se, Durkheim, ao gestar seu conceito de representação coletiva, as entendia como “formas estáteis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir à sociedade como um todo”, Moscovici argumenta que as “representações não podem ser tomadas como algo dado nem podem elas servir simplesmente como variáveis explicativas” (DUVEEN, 2003, p.15).

Em outras palavras, enquanto Durkheim considera que os grupos sociais e os indivíduos estão sempre submetidos a uma ideologia dominante que teria sido produzida por instituições e grupos de elites já estabelecidos, Moscovici a encara as representações sociais como produtos das relações sociais, que são dinâmicas e também diversas, porque envolvem indivíduos que tem subjetividades próprias e por vezes incompatíveis.

Numa síntese bastante esclarecedora Alves (2006, p.17), assevera que a grande crítica que Moscovici tem ao conceito de Durkheim está justamente no fato de que ele considera que

[...] à coletividade compete apenas a função de depositária e reprodutora do querer das instituições mandatárias. Tal posição não só reproduz a visão limitada de que as representações formam apenas um conceito, mas também restringe a uma elite da sociedade a detenção do monopólio de sua criação e instauração. Nesse sentido, as representações teriam apenas a função de ser um instrumento de reprodução coletiva limitado a ressoar a vontade ideológica da minoria detentora do poder.

Em oposição a isso, Moscovici propõe estudar as representações não como conceitos, mas como fenômenos, o que implicaria

[...] adentrar a densidade de um mundo que (re-)apresenta os seres humanos em seus pensamentos, em suas formas de estar e compreender o mundo, em seus questionamentos, em suas opções históricas, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou políticas. **Portanto, as representações se tornam sociais quando levam em consideração todos os aspectos da sociedade**, principalmente o senso comum (ALVES, 2006, p. 18- grifo nosso).

Levando em consideração esse aspecto dinâmico das representações sociais, torna-se tão importante quanto estudar as representações sociais construídas acerca de determinado objeto, compreender como se dão tais construções e também como elas se transformam. É justamente nesse ponto que a Teoria das Representações Sociais se insere como metodologia de análise do nosso objeto.

Segundo Kusnick, (2008, p.71) “o termo representações sociais designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los”. Nessa pesquisa, compreendemos que esse conceito se aplica na medida em que temos uma representação social posta acerca do continente africano, sua história e sua cultura que perpetua o racismo cordial, a

discriminação e as desigualdades entre brancos e negros. Essa representação foi por muito tempo legitimada na escola, por meio de um ensino reducionista e negativista desses temas.

Moscovici (2003, p.70) nos explica que a superação dos preconceitos está intimamente relacionada com a transformação da representação social acerca daquilo que se tornou negativo. Ou seja, as “representações preexistentes são de certo modo modificadas e aquelas entidades que devem ser representadas são mudadas ainda mais, de tal modo que adquirem uma nova existência”. A Lei 10.639/03 vem justamente nessa perspectiva: tentar transformar as representações já estabelecidas no que diz respeito à história e à cultura africana e afro-brasileira usando o discurso escolar como meio. Nossa pesquisa, por sua vez, busca desvendar mudanças nesses discursos escolares e identificar até que ponto o senso-comum desses alunos tem se modificado.

Para Denise Jodelet (2001), as representações sociais são sempre “representações de alguma coisa (objeto) e de alguém”, por isso, “as características do sujeito e do objeto terão uma incidência sobre o que elas são”. Diante disso, a pesquisadora esclarece que ao usar essa metodologia, é preciso debruçar-se sobre três campos, apresentados por ela em forma de questionamentos: 1- Quem sabe e de onde sabe?, 2- O que e como se sabe? e 3- Sobre o que se sabe e com que efeito?

Tais problemáticas nos levam a refletir sobre como as representações sociais são produzidas e que condições garantem ou contribuem para a sua circulação e difusão; sobre “os suportes da representação [...] para daí inferir seu conteúdo e sua estrutura, assim como da análise dos processos de sua formação, de sua lógica própria e de sua eventual transformação” e por fim, sobre que relações as representações sociais guardam com o estatuto científico e com a realidade e como ocorre a transformação do saber científico em senso-comum, ou, como se dá a transformação do não-familiar em algo familiar (SÁ,1998, p.32-33).

Celso Pereira de Sá, numa tentativa de definir o campo de pesquisa em representações sociais, assevera que a pesquisa ideal seria aquela que conseguisse estudar as três dimensões desse campo de maneira articulada. Nas suas palavras,

A simples descrição do conteúdo cognitivo de uma representação (2ª dimensão), sem relacioná-lo às condições sócio culturais que favorecem a sua emergência (1ª dimensão) e /ou sem uma discussão de sua natureza epistêmica em confronto com o saber erudito (3ª dimensão) não configura uma pesquisa realmente completa (SÁ,1998, p. 33).

Cientes dessa ressalva, mas também daquilo que é possível fazer diante da limitação do tempo e dos recursos que envolvem essa dissertação, procuraremos nos debruçar com maior ênfase no estudo das 2ª e 3ª dimensões. Nos primeiro e segundo campos, analisaremos as representações construídas pelos alunos do primeiro ano do Ensino Médio de escolas públicas e particulares da cidade de Ponta Grossa - PR acerca do continente africano. Consideraremos prioritariamente a escola como suporte para a circulação e disseminação dessas representações.

Nesse ponto, vale ressaltar que o levantamento bibliográfico que fizemos no decorrer do primeiro capítulo demonstra que o saber científico / acadêmico construído acerca do continente africano até a implementação da lei não fora transposto didaticamente de forma adequada nas escolas. Ou seja, de acordo com a Teoria das Representações Sociais, o saber científico não tinha sido transformado em senso-comum. Entendemos a Lei 10.639/03 como uma ferramenta forjada pelo Estado²² com a função de facilitar esse processo de tornar “o não familiar”, ou seja, esse novo olhar, mais solidário, mais rico, mais valorizador da África, em “algo familiar”. Nessa discussão – da criação de novos conceitos e na sua transformação em representações sociais - centramos o estudo do terceiro campo das Representações Sociais.

Dito assim, de forma tão breve, pode parecer que estamos desconsiderando a complexidade das relações que envolvem o ensino e a aprendizagem. Ou ainda, que estamos considerando que o discurso construído e disseminado pela Lei, pela escola e pelos professores é facilmente “digerido” e transformado pelos alunos em representações sociais.

Pelo contrário. Conforme já discutimos anteriormente, a essência e a inovação da Teoria das Representações Sociais estão justamente no fato de ela considerar os indivíduos na coletividade, mas também na sua subjetividade. Dessa

²² Ao afirmarmos que a Lei foi forjada pelo Estado, estamos querendo dizer que se trata de uma política pública. De maneira nenhuma é nossa intenção avaliar de forma simplista a construção da Lei, bem como desconsiderar toda a luta do movimento negro para que ela fosse gestada e aprovada. Todavia, consideramos que esses aspectos já foram suficientemente debatidos no primeiro capítulo dessa dissertação.

forma, faz-se absolutamente necessário compreender quais processos envolvem a criação de novas representações sociais e como esses processos são articulados e dinâmicos.

Na sua dissertação de Mestrado, Ronaldo Cardoso Alves explica que

É no encontro das pessoas que as representações sociais têm sua gênese. Trata-se de uma modalidade de conhecimento que tem como função a criação de comportamento e a comunicação entre indivíduos. O encontro de pessoas de diferentes grupos sociais, com suas representações herdadas ou construídas, em espaços que, de uma forma ou de outra, as unem momentaneamente, se torna oportunidade rica de construção do conhecimento e, conseqüentemente, de novas representações sociais (ALVES, 2006, p.20).

Ou seja, partindo dessa reflexão, a escola, em cada uma das suas inúmeras salas de aula, torna-se um espaço riquíssimo para gestar novas representações sociais. Essa criação e reprodução de representações dão-se a partir de três fatores: a dispersão da informação, o engajamento ou focalização e a pressão à inferência. O primeiro fator diz respeito à circulação da informação, que não ocorre de forma sistemática e igual em todos os grupos sociais e nem a todos os indivíduos. Assim, “tal processo demanda por parte das pessoas a criação de representações sociais baseadas na seleção qualitativa ou no suprimento de informações com vistas a atender os interesses do grupo na relação com o objeto representado” (ALVES, 2006, p. 20).

Já o segundo fator – o engajamento ou focalização – diz respeito a como o indivíduo vai se colocar diante do pensamento produzido coletivamente dentro do seu grupo social. Como cada um vai recortar tal pensamento da forma que melhor atenda às suas demandas e cada um focalizará aspectos diferentes do meio, subjetivamente cada indivíduo poderá produzir representações sociais mais sólidas ou mais fluídas acerca de um mesmo objeto (CARBONI, 2005).

Por fim, a pressão à inferência é a forma como a representação social do grupo supera as especificidades individuais estabelecidas na focalização, de modo a contemplar a vontade do todo. Se compreendermos o segundo fator como “a ação do sujeito em direção à vontade do grupo, a pressão à inferência é um movimento que impõem a reprodução do querer da maioria a todos os participantes como princípio norteador das representações construídas” (ALVES, 2006, p. 20).

Diante dessa dialética entre coletividade e indivíduo é que se encontra a maior dificuldade em romper com representações sociais já estabelecidas e estabelecer / construir coletivamente novas representações sociais. Celso Pereira de Sá complementa que

A quantidade e a forma das informações sobre o objeto, assim como os meios pelos quais elas se tornam acessíveis aos sujeitos, o grau de interesse intrínseco ou circunstancial que o objeto desperta e a necessidade mais ou menos premente de seu conhecimento para o grupo são variáveis que certamente afetarão – e por isso poderão explicar, pelo menos parcialmente – o conteúdo e a estrutura da representação (SÁ, 1998, p. 71-72).

Por fim, para finalizar essa discussão acerca da construção de representações sociais, torna-se necessário salientar a importância de dois conceitos fundamentais para Moscovici: a ancoragem e a objetivação. O processo de ancoragem define-se basicamente por tornar o não-familiar familiar. Ou seja, ancorar significa classificar aquilo que nos é estranho a partir de categorias que já nos são familiares. Por meio da classificação daquilo que antes parecia inclassificável, ao darmos um nome àquilo que parecia inominável, tornamo-nos capazes de imaginar e representar o que antes nos era desconhecido. “De fato, a representação é fundamentalmente, um sistema de classificação e denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOSCOVICI, 2003, p. 65).

Denise Jodelet explica que a ancoragem participa de duas maneiras no processo de construção de representações sociais,

De um lado, a ancoragem enraíza a representação e seu objeto em uma rede de significações que permite situá-las face aos valores sociais e dar-lhes coerência. [...] Por um trabalho da memória, o pensamento constituinte apoia-se no pensamento constituído para incluir a novidade nos quadros antigos, no já conhecido. De outro lado, a ancoragem serve à instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para interpretação e gestão do ambiente, e então se situa em continuidade com a objetivação. A “naturalização” das noções lhes dá valor de realidades concretas diretamente legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e os outros. Além disso, a estrutura imaginante da representação torna-se guia de leitura e, por “generalização funcional”, teoria de referência para compreender a realidade (JODELET, 2001, p. 18-19).

Já o conceito de objetivação, em linhas gerais, significa operacionalizar / reproduzir um conceito de forma imagética. Esse processo tem um papel importante na disseminação das representações sociais porque facilita a compreensão de novas ideias. Ronaldo Alves apresenta de forma bastante completa as funções da

objetivação. Segundo o autor, ao longo da história diferentes setores da sociedade utilizaram o mecanismo da objetivação para disseminar seus ideais.

Imagens religiosas como a cruz e a pomba, políticas como a foice e o martelo, sociais como as mãos libertadas de grilhões e até logotipos da contemporaneidade [...] têm em comum a prática de tornar realidade o pensamento, facilitando, conseqüentemente à comunicação de ideias. Nesse sentido, o que é pensado, dito, expresso e realizado, não se esvazia em si mesmo, mas permite uma leitura do que é ausente por meio das imagens criadas pelo grupo. A objetivação faz com que o grupo mostre à sociedade as imagens com as quais representam suas opiniões acerca de conceitos, situações, fatos, pessoas. Constrói símbolos com vistas a promover a naturalização do objeto (ALVES, 2006, p. 31).

Finalizada, por ora, a discussão teórica acerca da Teoria das Representações Sociais, seguiremos fazendo um breve apanhado teórico dos conceitos de Consciência Histórica e Aprendizagem histórica de Jörn Rüsen.

3.2.2 O conceito de Consciência Histórica

O filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen tem uma vasta produção no que concerne à reflexão sobre a tarefa de historiar. Em oposição ao relativismo pós-moderno, mas também ao modelo de pesquisa histórica e historiografia tradicional, Rüsen apresenta à Teoria da História o seu conceito de Matriz Disciplinar da Ciência Histórica.

Ao optar por esse caminho, Rüsen tenta integrar pontos de vistas bastante discordantes. Seu objetivo é tanto superar uma concepção estreita de objetividade – a qual, confiante nos métodos de pesquisa como meios infalíveis para descortinar as verdades escondidas nas fontes, sempre tende a recalcar o tema da representação histórica – quanto oferece uma alternativa à visão radicalmente construtivista e narrativista de historiografia, que não esclarece satisfatoriamente a natureza da relação entre escrita e pesquisa históricas (ASSIS, 2010, p. 14-15).

O conceito de matriz disciplinar da ciência histórica pode ser expresso no seguinte esquema, elaborado pelo próprio autor, na introdução da clássica obra *Razão Histórica*.

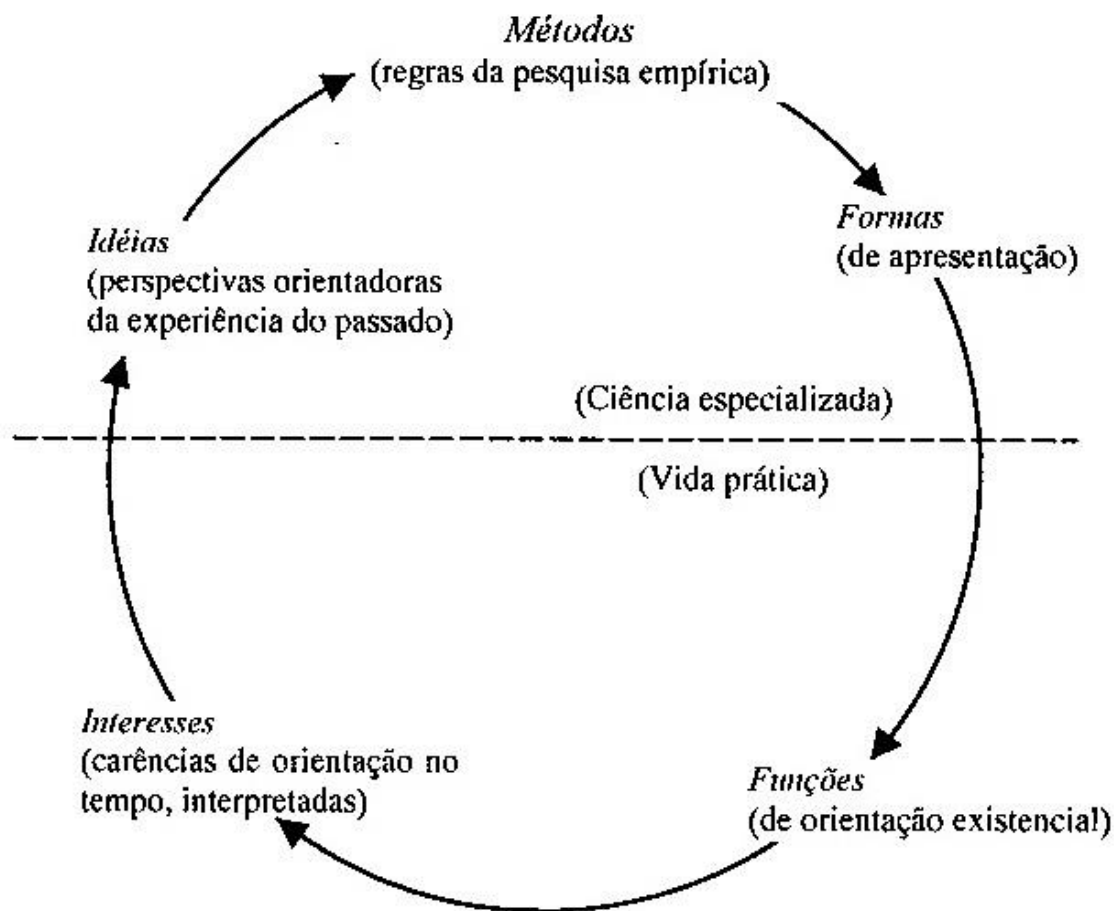


FIGURA 1 - Esquema da matriz disciplinar da ciência histórica
 Fonte: Rüsen, 2001, p.35.

A partir desse esquema podemos inferir algumas questões relevantes a partir da contribuição que o autor dá à Teoria da História como disciplina interna à ciência da História. Em primeiro lugar, assim como para Moscovici, na sua Teoria das Representações Sociais, a proposta do historiador alemão para pensar a escrita da História articula ciência especializada e vida prática.

Para Rüsen, o conhecimento histórico, seja ele especializado, seja ele senso comum, resulta do estímulo gerado pelas carências de orientação temporal e essas carências sempre têm a sua essência na vida prática. Dessa forma, o primeiro passo da tarefa historiadora reside justamente “na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo”. O autor acrescenta ainda que “a partir dessa carência é possível constituir a ciência da história, ou seja, torná-la inteligível

como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação de uma carência (de orientação)” (RÜSEN, 2001, p. 30).

O fim do esquema encontra-se justamente nas funções de orientação existencial. Ou seja, ao final do processo, espera-se que aquelas carências de orientação que estavam no ponto de partida, sejam sanadas. De qualquer forma, esse resultado nem sempre é alcançado.

Rüsen destaca que quando a ciência da História é religada à vida prática – para desempenhar as funções de orientação que se encontram entre seus fundamentos – faz-se necessária uma forma especial de recepção que impeça o desvanecimento dos ganhos cognitivos produzidos pela pesquisa e interpretação científicas (ASSIS, 2010, p. 35).

Ou seja, é necessário que haja uma formação histórica – ou uma aprendizagem histórica – que não é necessariamente acadêmica, para que ao retornar para a vida prática, o saber histórico cumpra a sua função de orientação. Sem essa mediação, entre história ciência e vida prática, “toda relevância prática do trabalho dos historiadores se perderia no labirinto da especialização metódica” (ASSIS, 2010, p. 35).

Conhecidos o início e o fim da matriz disciplinar, que se encontram no âmbito da vida prática, faz-se necessário explicar um pouco mais os três fatores que se encontram no âmbito da ciência especializada e que constituem o trabalho do historiador especificamente.

No campo das ideias, Rüsen (2001, p. 31) explica que

Ideias não querem dizer, aqui, algum tipo de instância significativa situada para além da práxis corrente da vida humana, mas sim critérios segundo os quais os significados se produzem nessa mesma práxis vital, somente com base nos quais os homens podem agir. O agir humano é sempre determinado por significados e é intencional; o mesmo vale - mesmo se de outro modo - para as situações em que o homem é paciente. Idéias são os referenciais supremos que emprestam significado à ação e à paixão. Elas servem à transformação de carências motivadoras em interesses (claramente identificáveis) em agir.

Em outras palavras, Rüsen abre espaço aqui para subjetividade do historiador. Ao olhar para o passado, aquele que tenta compreendê-lo e busca nele elementos que o ajude a suprir as suas carências de orientação, faz uso de pontos de vistas já interiorizados que são responsáveis por dar sentido ao passado e por traduzir a narrativa de experiência em sentido a partir do pensamento histórico.

“Essa relação de significação do passado para o presente se consolida quando o homem volta-se para o passado com sínteses de experiência e significado capazes de apreender e ordenar a experiência” (SILVA, 2011, p. 25-26).

Por conseguinte, ao colocar o método entre os cinco fatores da matriz disciplinar, Rüsen considera que apesar da subjetividade do historiador e da inexistência de verdades absolutas, conhecimento histórico é científico. Nas palavras do autor,

Interesses e ideias são fatores de **todo** pensamento histórico. **Eles não bastam para constituir a especificidade científica desse pensamento**, mas determinam a ciência da História nos pontos em que ela se enraíza nos processos pré e paracientíficos da interpretação da experiência do tempo, em procedimentos da vida humana prática, sem os quais a História como ciência não seria possível. [...] É nesse processo que se aplicam os métodos que, como regras da pesquisa empírica, caracterizam a forma específica do pensamento histórico (RÜSEN, 2001, p.32- grifos nossos).

Percebe-se então que para Rüsen, o método é o que dá ao conhecimento histórico status de ciência, pois o torna confiável baseado na veracidade das fontes. É importante ressaltar que a noção de método para o autor não se encaixa naquele modelo tradicional, do século XIX. Pelo contrário. Embora sua teoria “dialogue com a tradição metodológica clássica”, a sua definição de método histórico é “mais abrangente e epistemologicamente mais sofisticado”. Isso porque, para ele “o termo ‘método histórico’ sintetiza as operações que permitem tanto uma abordagem empírica quanto uma historicização da experiência do passado” (ASSIS, 2010, p. 46).

Por fim, a forma como o conhecimento histórico retorna à vida prática para cumprir a sua função de orientação é sempre narrativa. “A obtenção de conhecimento histórico empírico a partir das fontes, pela aplicação de métodos, orienta-se, por princípio, a tornar-se historiografia” (RÜSEN, 2001, p. 33), e as formas de apresentação são, portanto, um fator tão importante na matriz disciplinar quanto o método. Segundo Rüsen, o pensamento histórico “se exprime como resultado cognoscitivo, sob a forma da historiografia, com a qual volta ao contexto da orientação prática da vida no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 34). Ao final do processo, a escrita da História deve resultar numa narrativa da História “passível de ser lida, seguida e compreendida pelo público” (ASSIS, 2010, p. 53).

Fica bastante evidente que para Rüsen a produção e os usos do conhecimento histórico se dão de forma inter-relacionada. Ou seja,

A interdependência dos cinco fatores do pensamento histórico é patente: em conjunto, eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro. Os diversos fatores são, pois, etapas de um processo da orientação do homem no tempo mediante o pensamento histórico (RÜSEN, 2001, p. 35).

Continuando a análise da matriz curricular, dando ênfase agora para o conceito de “consciência histórica”, é preciso mencionar que ela se encontra no limiar entre a vida prática e a ciência especializada, no fator “interesses”, que correspondem às carências de orientação temporal. Isso acontece porque, para Rüsen, assim como para Agnes Heller²³, a consciência histórica é inerente ao ser humano. Ao refletirmos acerca da consciência histórica como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57) parece-nos claro que a historicidade, na qual a consciência histórica está enraizada é intrínseca à vida prática.

[...] Tanto Heller quanto Rüsen advogam que o pensar historicamente é um fenômeno antes de mais nada cotidiano e inerente à condição humana, com o que pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice, são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem (CERRI, 2001, p.100).

Em síntese, a consciência histórica “está fundamentada na necessidade que os seres humanos têm de construir interpretações diante de suas próprias mudanças e de seu mundo, com o intuito de exercer o domínio sobre essas transformações através de suas ações” (ALVES, 2006, p. 42). Com isso, depreendem-se as funções da consciência histórica: orientação na vida prática e construção de identidade. Cerri (2011, p. 60), ao confrontar Heller e Rüsen, encontra

²³ Sobre outros autores que consideram que a consciência histórica é adquirida, consultar: CERRI, 2001.

como ponto de concordância entre ambos a ideia de que a “consciência histórica tem como principal produto a orientação no tempo. Esta orientação, por sua vez, decorre da identidade e, dialeticamente, a produz e transforma”.

Ao atribuir a construção da identidade como função da consciência histórica, Agnes Heller (1993, p.60) elucida que

O “passado histórico” não se caracteriza pela ausência de relações práticas e pragmáticas, mas sim, pela não-identidade. Situamo-nos do lado de fora dele. A idade *passada presente* é o passado histórico (ou às vezes a História passada) *entendido* pelo presente. Sua característica é o fato de seus símbolos e valores terem tornado-se *significativos* para nós. Pode representar uma ameaça para nós ou encher-nos de esperanças, mesmo que sejamos impotentes para alterá-la. Ela confere identidade, mesmo que seja, paradoxalmente, não-identidade.

Ao falar da narrativa, que é a expressão mais visível da consciência histórica, Rüsen explica que ao narrar estabelecemos sentidos sobre a experiência do tempo. Para isso, a narrativa recorre a lembranças para interpretá-las, articula as três temporalidades através das relações entre interpretação do passado, entendimento do presente e expectativa do futuro e é um meio de produzir identidade, posto que produzir narrativas para orienta-se no tempo é um meio de constituição da identidade humana.

[...] Na constituição de sentido sobre a experiência do tempo mediante a narrativa histórica, se trata afinal de contas da identidade daqueles que têm de produzir esse sentido da narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo. Toda narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de se manterem seguros e firmes no fluxo do tempo (RÜSEN, 2001, p. 66).

Todos possuem consciência histórica, porém nem todos apreendem essa historicidade da mesma forma. A ciência histórica bem como a aprendizagem histórica nesse caso, teria também a função de auxiliar os seres humanos a utilizar as suas referências temporais, para suprir de melhor maneira as suas carências de orientação temporal.

Rüsen considera que não há aprendizagem histórica somente na escola, mas sim, num contexto bem mais amplo que envolve “a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da História na formação dos adultos como influente sobre a vida

cotidiana” (RÜSEN, 2001, p. 48), entre outros aspectos, o que torna o campo bastante heterogêneo. Nesse trabalho, nos ocuparemos primordialmente aos bancos escolares.

É importante destacar aqui observação que Luis Fernando Cerri (2011, p. 62) faz ao relacionar ensino de História e consciência histórica,

O ensino de História não pode ser considerado como a ação socialmente estabelecida cujo objetivo é formar a consciência histórica, e muito menos *conscientizar historicamente* pode ser um objetivo do ensino de História. O ensino de História é a tentativa das gerações mais velhas de intervenção na consciência histórica em formação.

Nesse sentido, Rüsen (1992) nos explica que, em primeira instância, o valor educativo da História está na construção da competência narrativa, que está subdividida em três outras competências: a de experiência, a de interpretação e a de orientação.

A competência de experiência está na capacidade de perceber que o tempo não é um presente infinito. Trata-se da identificação do tempo presente e da sua diferenciação do tempo passado e do tempo futuro. “Esta competência supone una habilidad para tener experiencias temporales. Implica la capacidad de aprender a mirar el pasado y rescatar su calidad temporal, diferenciándolo del presente” (RÜSEN, 1992, p.30). A segunda competência, a de interpretação,

Es la habilidad para acortar diferencias de tiempo entre el pasado, el presente y el futuro a través de una concepción de un todo temporal significativo que abarca todas las dimensiones del tiempo (RÜSEN, 1992, p.30).

Ou seja, essa competência diz respeito à capacidade de atribuir sentido e significado ao todo temporal. A terceira e última competência, a de orientação, está relacionada à capacidade de utilizar os conhecimentos históricos de forma ordenada para orientar a sua vida prática. Assim, o conhecimento histórico só alcança os seus objetivos se ele servir para orientar a tomada de decisões e as escolhas do presente. “Esta competencia supone ser capaz de utilizar el todo temporal, con su contenido de experiencia, para los propósitos de orientación de la vida (RÜSEN, 1992, p. 30).

No que tange ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que é o objeto da presente pesquisa, é relevante identificar se essas novas vivências e

novos aprendizados têm contribuído para modificar representações e por que não, atitudes. De nada adianta ter contato com um discurso diferenciado acerca da história e da cultura afro-brasileira e africana se isso não contribuir, na vida prática, para repensar as situações de racismo e discriminação das quais por vezes os alunos fizeram parte ou mesmo a postura desses alunos diante de tais situações.

3.2.3 Representações Sociais e Consciência Histórica: um diálogo possível na tentativa de apreender a Aprendizagem histórica

Apresentados os conceitos que sustentarão a análise dos dados obtidos pelo instrumento de coleta de dados já descrito anteriormente, cabe questionar se é possível estabelecer algum diálogo entre a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e o Conceito de Consciência Histórica de Jörn Rüsen e que relações podem ser traçadas entre os dois autores.

A resposta para esses questionamentos sem sombra de dúvidas é positiva. Nos últimos anos vários pesquisadores do campo da Didática da História têm buscado entrelaçar as ideias de Rüsen e Moscovici, construindo com eles um bom aparato teórico-metodológico para responder à sua problemática.²⁴ Nessa mesma perspectiva, o recente artigo “Ideias de estudantes sobre a História – um estudo de caso a partir das Representações Sociais”, escrito por Luis Fernando Cerri e Marcos Kusnick procura explicar, de forma detalhada, quão positiva pode ser a aproximação entre o fundamento da Consciência Histórica e a Teoria das Representações Sociais.

Talvez o ponto mais claro de aproximação entre as duas vertentes teóricas esteja justamente na transformação do conhecimento científico em conhecimento comum, da vida prática. Vejamos o que nos dizem Cerri e Kusnick (2014, p. 36) a respeito disso,

A intenção primeira do autor [Moscovici] foi estudar “como as representações científicas são transformadas em representações comuns”; ao mesmo tempo “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”. Vemos nesses interesses e intenções um primeiro ponto de contato com a problemática da consciência histórica, que igualmente envolve o conceito de vulgarização,

²⁴ Exemplos disso são as dissertações de Marcos Kusnick, sob o título de “A filosofia cotidiana da História: uma contribuição para a didática da história” e de Ronaldo Cardoso Alves, intitulada de “Representações Sociais e Construção da Consciência histórica”, entre vários outros.

ou seja, a circulação social do conhecimento e as diferentes formas de sua aplicação.

Outro aspecto que demonstra as possíveis congruências entre as duas teorias encontra-se justamente nas funções que seus autores atrelaram a elas. Kusnick (2008), parafraseando Celso Sá (1996), apresenta uma síntese abordando quatro funções fundamentais das representações sociais: a função de saber, que opera nas habilidades de compreender e explicar a realidade e facilitam a comunicação social, a função identitária, que define a identidade e permite a identificação ou não com determinados grupos sociais, a função de orientação, responsável por guiar comportamentos e práticas e por determinar valores e regras socialmente aceitos em determinado grupo social e a função justificatória, responsável por explicar tomadas de posição e os comportamentos a partir das representações compartilhadas.

A noção de que, para desempenhar seus papéis sociais, os seres humanos produzem sentidos e representações que lhes permitem ver o mundo de uma forma peculiar (abrangendo alguns aspectos e ignorando outros) interpretá-lo e agir sobre ele, independentemente da escola e dos conteúdos escolares (às vezes complementando-os, sendo complementados por eles, negando-os ou exaltando-os) é comum aos conceitos de consciência histórica (CERRI; KUSNICK, 2014, p.37).

Para finalizar os autores explicam que a investigação experimental da consciência histórica oferece desafios. Entretanto, a Teoria das Representações Sociais oferece meios tanto teóricos quanto empíricos para superá-las. O uso da Teoria das Representações Sociais apresenta uma ampla possibilidade de diálogo com pesquisa da Consciência Histórica, haja vista que embora não sejam redutíveis uma a outra, “os estudiosos da Teoria das Representações Sociais assumem que ela não é um sistema conceitual rígido, mas faz uma série de proposições que podem abrigar teorias ou preocupações complementares” (CERRI; KUSNICK, 2014, p.37-38).

Apresentadas as possibilidades de diálogo entre os referenciais teóricos que embasarão essa pesquisa, passemos agora para a apresentação e análise dos resultados obtidos com a pesquisa quantitativa.

3.3 ANALISANDO OS DADOS SOBRE CONTEÚDOS

Conforme já explicamos anteriormente, a fonte dessa pesquisa consiste em questionários aplicados para os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio de quatro escolas – duas públicas e duas particulares – da cidade de Ponta Grossa no primeiro semestre de 2015. Parte das afirmações que compõem o instrumento de coleta de dados diz respeito a conteúdos específicos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana propõem e o restante são afirmativas referentes à representação do continente africano e dos povos que lá habitam e sobre racismo. Nessa primeira parte de análise de dados, vamos nos ater especificamente ao primeiro grupo de questões.

Antes de começarmos a análise dos dados especificamente, alguns esclarecimentos são necessários. Os questionários foram respondidos por um total de 254 estudantes. Desses, 134 pertencem a escolas públicas (52.8%) e 120 a escolas particulares (47.2%). Entre eles, 63% se autodeclararam brancos, 22.8% se autodeclararam pardos, 5.5% marcaram a opção “preta” para raça ou cor, 3.5% escolheram a opção “Indígena”, 3.2% escolheram a opção “amarela” e 2% ou não marcaram nenhuma das opções ou marcaram mais de uma²⁵.

Cruzando esses dados de identificação, temos a seguinte realidade: entre os alunos que estudam na rede pública de ensino, 58.1% se autodeclararam brancos, 29.5% pardos, 6.2% pretos, 4.7% indígenas e 1.5% amarelos. Já nas escolas particulares, o percentual de brancos sobe para 70.8%, o de pardos cai para 16.7%, o de pretos cai para 5%, mesmo percentual dos que se autodeclararam amarelos, e os indígenas caem para 2,5%²⁶.

3.3.1 Conversando sobre escravidão

²⁵ Para a definição de raça/cor foram utilizadas as mesmas categorias de classificação e a mesma terminologia que o IBGE utiliza. Sobre as polêmicas que envolvem os termos de classificação por raça / cor, consultar <http://racaBrasil.uol.com.br/edicoes/92/artigo12147-2.asp/> e <http://noticias.terra.com.br/educacao/voce-sabia/qual-a-diferenca-entre-preto-pardo-e-negro,395c952757b7e310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>

²⁶ Na análise dos dados dessa dissertação, quando separados a partir do critério de raça / cor, foram usados os seguintes critérios: quando se fala em brancos foram considerados apenas os alunos que marcaram essa opção no questionário, quando se fala em negros foram considerados os alunos que se autodeclararam pretos ou pardos. Amarelos e indígenas não foram considerados porque preferimos usar a categoria “brancos” a “não-negros”.

Quando falamos de incluir a África, sua história e sua cultura entre os conteúdos escolares é comum muitos entre os que discordam dessa proposta afirmarem que a África *já está* entre os temas do ensino de História e a escravidão, a colonização e a descolonização da África são os exemplos mais evidentes disso. Sem dúvida o conteúdo escolar que é mais lembrado pelos estudantes no que se refere à História do Brasil e da África é justamente o uso de mão de obra escravizada durante o nosso período colonial. Diante disso, Oliva (2009, p. 163) reitera “a necessidade de corrigir percepções distorcidas ou desequilibradas sobre o continente africano, como confundir o ‘estudo da História da África nos períodos recuados’ com o ‘estudo da escravidão’”.

Embora reconheçamos essa necessidade, levando em consideração que o tráfico de escravizados e a escravização no Brasil são uns dos poucos temas frequentemente abordados em sala de aula em que os africanos e a África são citados, dedicamos várias questões a esse assunto. Nosso intuito era justamente perceber se houve mudança na forma de tratamento de tais temas.

As DCNs nos falam da importância de “divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil” (BRASIL, 2004, p.12) e de tratar o “tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados” (BRASIL, 2004, p.12). Nesse sentido, as questões 1, 2, 3, 8 e 9 do instrumento de coleta de dados abordaram esse tema em vários aspectos.

A questão 1 e a questão 3 trataram especificamente das formas de resistência negra à escravização. Para colocar os negros como agentes da sua própria história faz-se necessário desconstruir a representação passiva diante do processo de colonização e escravização que ao longo de muitos anos foi legitimada pela escola. Certa vez, usando um livro didático em sala de aula, o qual não nos recordaremos agora a coleção, tivemos contato com uma frase que dizia mais ou menos o seguinte: “Onde houve escravidão sempre houve resistência”. A questão que aqui se faz é: até que ponto os alunos que participaram dessa pesquisa conseguem perceber a resistência negra como parte do processo histórico?

Buscando respostas a essa problemática, a questão 1 trazia a seguinte afirmação: “No que se refere à história da escravidão no Brasil, os quilombos, as fugas e os levantes constituíram formas de resistência ao sistema e contribuíram para a abolição da escravatura”. O que se pode observar, ao analisar de um modo geral, todos os dados obtidos foi que as duas opções mais escolhidas foram

“Concordo”, com 62.7% das escolhas e “Concordo totalmente”, com 19%, conforme demonstra o gráfico abaixo. Ou seja, 81.7% dos alunos que responderam ao questionário demonstraram ter algum conhecimento sobre as formas de resistência negra apresentadas na questão. Tais dados demonstram também a introjeção de uma história da escravidão em que se assume os escravizados como agentes ativos de sua própria liberdade. Porém, outro aspecto importante está no número considerável de alunos que marcaram a opção “Não sei”: 11.9% dos participantes.

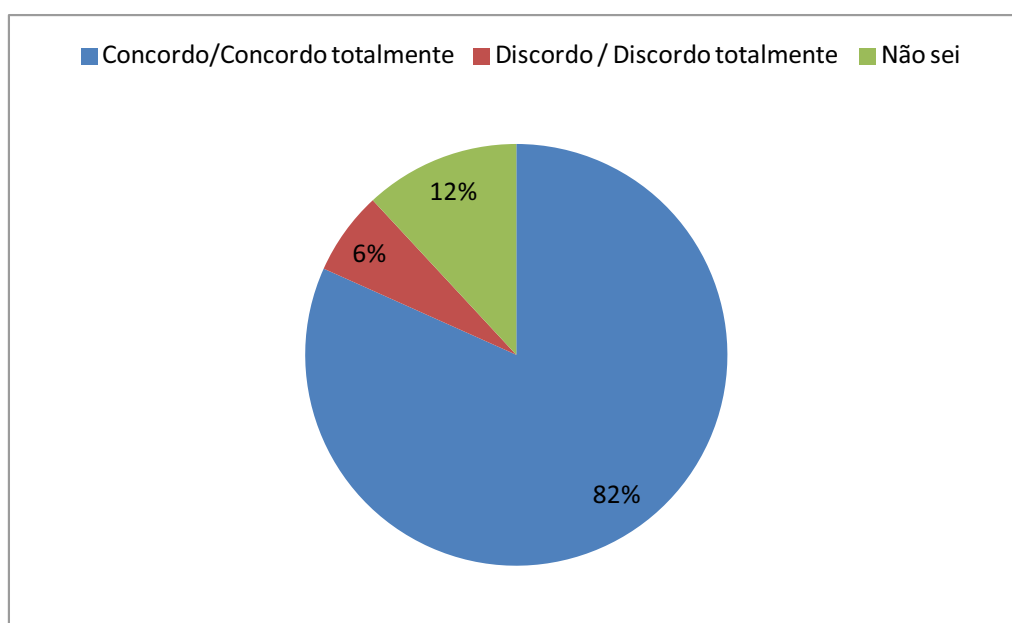


GRÁFICO 1 - Questão 1: No que se refere à história da escravidão no Brasil, os quilombos, as fugas e os levantes constituíram formas de resistência ao sistema e contribuíram para a abolição da escravatura. Números totais
Fonte: A autora.

Esses resultados apontam para um ensino voltado também para o viés da resistência negra e não só para a escravização. Quando analisamos os dados a partir da divisão por escolas públicas ou privadas, nessa questão especificamente, os resultados em percentual ficaram muito semelhantes. A exceção ficou por conta da opção “Não sei”, onde o percentual de opções marcadas sobe para 15.2% nas escolas públicas e cai para 8.3% nas escolas particulares. Nas escolas públicas, a soma das opções “Concordo” e “Concordo totalmente” ficou em torno de 78% enquanto nas escolas particulares o índice sobe para 85.8%. No outro oposto, enquanto 5.8% dos alunos da rede particular optaram por marcar as opções “Discordo” ou “Discordo totalmente”, nas escolas públicas o índice fica em torno de 6.8%.

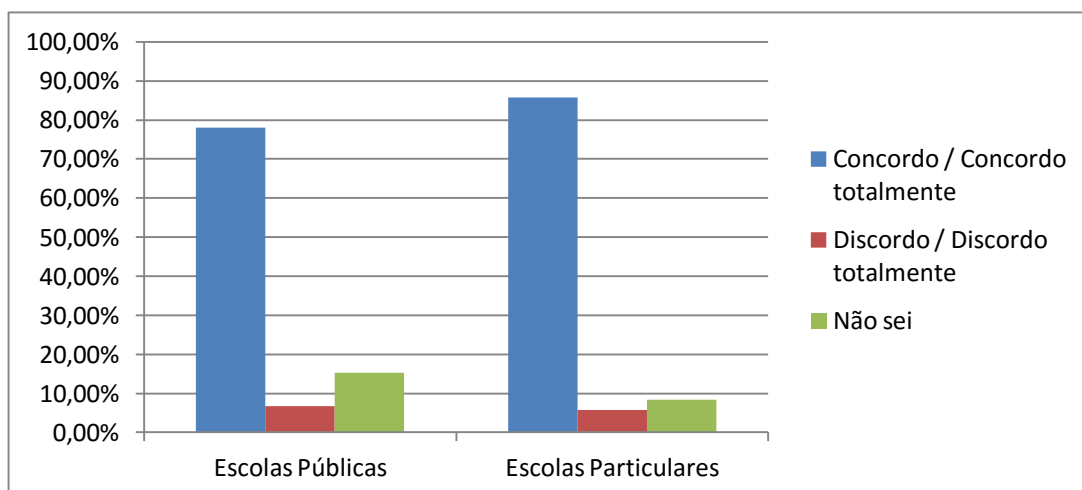


GRÁFICO 2 - Questão 1: No que se refere à história da escravidão no Brasil, os quilombos, as fugas e os levantes constituíram formas de resistência ao sistema e contribuíram para a abolição da escravatura. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola
Fonte: A autora.

A partir do critério de classificação de raça/cor, entre os brancos os números são bastante semelhantes com os resultados totais, já que 86,8% dos participantes concordaram em alguma medida com a afirmação, 9,4% não souberam se posicionar e apenas 3,8% discordaram ou discordaram totalmente da afirmação. Já entre os negros, apesar de ainda ser a maioria o percentual daqueles que concordam ou concordam totalmente – 69% - esse número é bem abaixo da média total e da média daqueles que se autodeclaram brancos. Em contrapartida, foram 12,7% os que discordaram em alguma medida com a afirmação e 18,3% os que não souberam se posicionar.

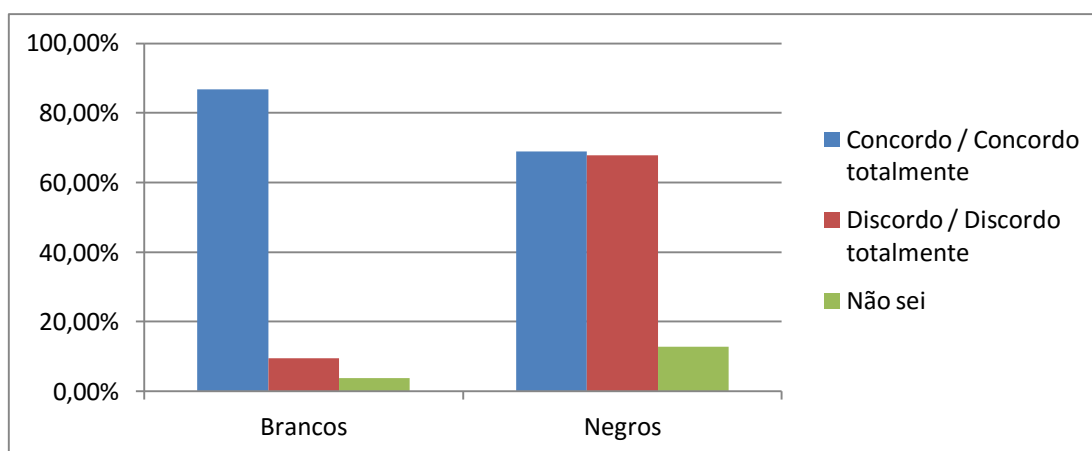


GRÁFICO 3 - Questão 1: No que se refere à história da escravidão no Brasil, os quilombos, as fugas e os levantes constituíram formas de resistência ao sistema e contribuíram para a abolição da escravatura. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola
Fonte: A autora.

A opção “Não sei” revela um ponto importante na medida em que para você concordar ou discordar em algum grau de uma afirmação, você precisa ter em algum momento da sua vida, contato com os conceitos-chave dela. Ao marcar a opção “Não sei”, na nossa compreensão dos dados, o estudante está deixando claro que, se em algum momento ele ouviu falar de resistência, quilombos, levantes, ..., foi de forma tão pouco significativa, que ele não se recorda. Outra hipótese aqui seria a de que o aluno pode não ter suficiente segurança das informações de que se recorda para poder afirmar alguma coisa. Ou seja, o que ele sabe não é suficiente para orientar-se.

Já a questão 3, afirmava o seguinte: “O ato de manter ou adaptar hábitos religiosos africanos, tais como o culto aos orixás (mesmo que travestidos de santos católicos) pode ser considerado uma forma de resistência escrava às imposições dos costumes brancos/europeus”.

Essa questão nos parece mais complexa do que a primeira, porque seu objetivo está implícito. Para respondê-la de acordo com o que sugere a Lei, os alunos precisam ter clareza de que o conceito de resistência não se refere apenas a lutar contra um contexto de forma violenta. A desobediência daquilo que está posto bem como a manutenção de práticas culturais tidas como inferiores, incorretas ou demoníacas pelo pensamento hegemônico também são formas de resistir, ainda que pacificamente, ao sistema. Além disso, há que se lembrar de que o Brasil é um país onde a maior parte das pessoas professa o cristianismo e há um preconceito muito grande no que diz respeito às religiões de matrizes africanas²⁷.

Diante dessas questões, a distribuição de respostas ficou também mais complexa. Para começar, aqui a opção que mais foi escolhida, com 36.8% do total, foi “Não sei”, o que pode ser um indício tanto da falta de familiaridade com temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana, mas também pode indicar uma falta de conhecimento sobre a amplitude do conceito de resistência, conforme apontamos anteriormente. Entretanto, as opções “Concordo” e “Concordo totalmente” somadas, alcançaram um percentual de 46.4% em oposição aos 16.8% da soma dos que “Discordaram” ou “Discordaram totalmente” da afirmação.

²⁷ Esse tema será abordado de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

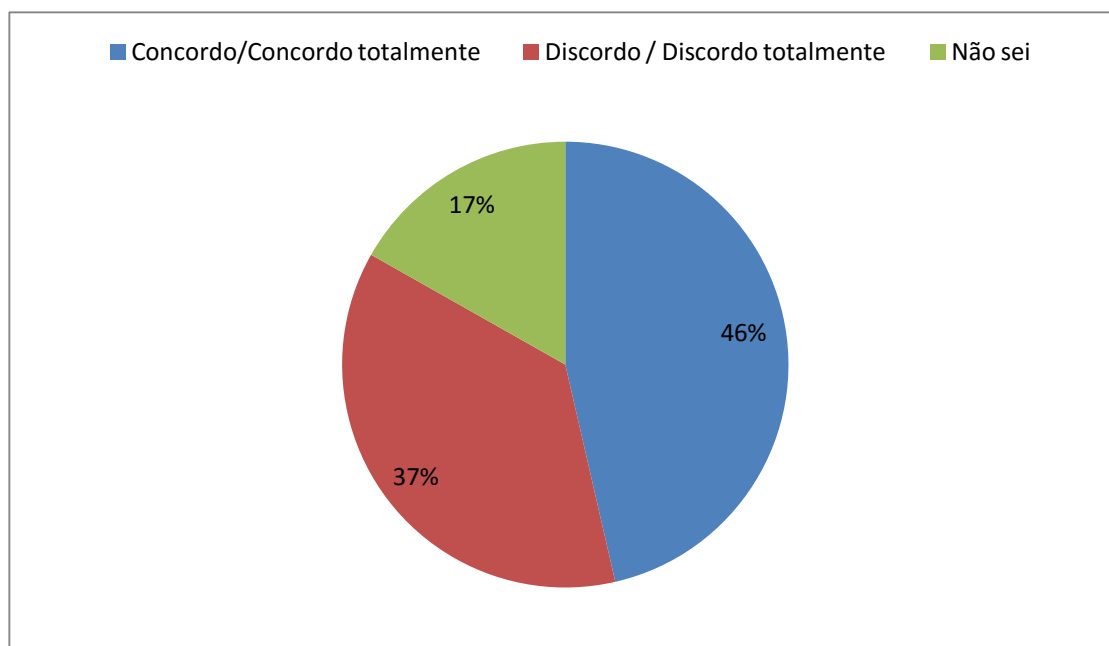


GRÁFICO 4 - Questão 3: O ato de manter ou adaptar hábitos religiosos africanos, tais como o culto aos orixás (mesmo que travestidos de santos católicos) pode ser considerado uma forma de resistência escrava à imposições dos costumes brancos/europeus. Números totais
Fonte: A autora.

Ou seja, mesmo que por uma diferença menor, novamente os dados apontam para um ensino que leva em consideração não só as práticas escravistas, do olhar do colonizador, mas também o olhar do negro e a sua postura diante do sistema escravagista. As questões 1 e 3 do questionário põem em xeque a representação dos negros somente como vítimas passivas do processo de colonização e escravização e os coloca também como agentes da História, como pessoas que tentaram, lançando mão dos meios que lhes eram disponíveis, encontrar brechas no que estava posto, seja por negociações, sincretismos, etc. e lutar contra esse sistema.

Se separarmos os dados por escola pública ou particular, as diferenças se tornam mais aparentes. A opção “Não sei” teve um percentual de escolha muito semelhante entre as duas realidades: 39.4% na escola pública e 33.9% na escola particular. Já a soma dos que concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação na escola particular corresponde a 55.1% e a 38.7% na escola pública. A opções “Discordo” ou “Discordo totalmente” somadas, consideradas “erradas” numa perspectiva de valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, no universo da escola pública obtiveram 22% das escolhas e na particular, apenas 11%.

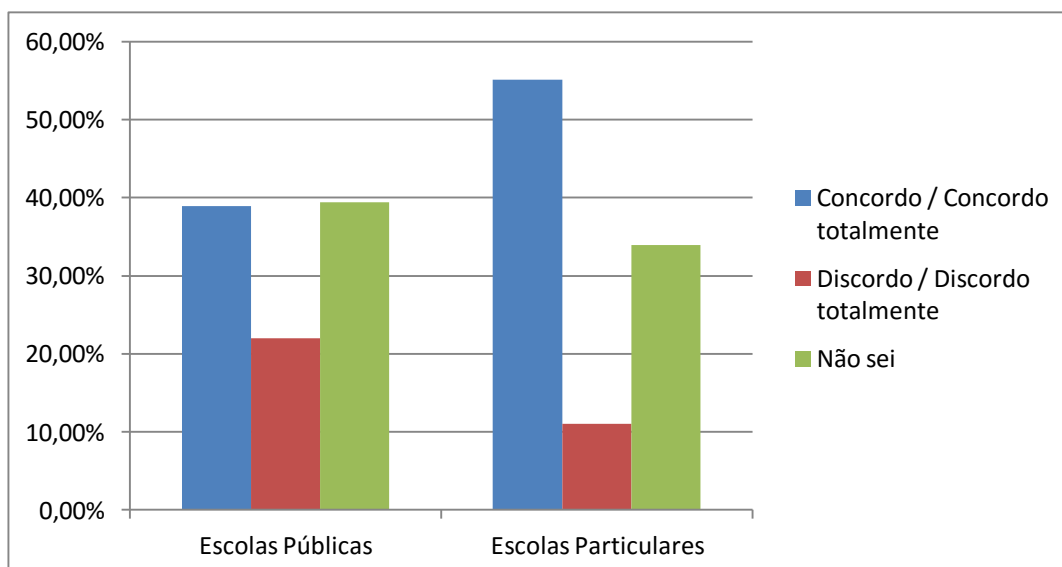


GRÁFICO 5 - Questão 3: O ato de manter ou adaptar hábitos religiosos africanos, tais como o culto aos orixás (mesmo que travestidos de santos católicos) pode ser considerado uma forma de resistência escrava à imposições dos costumes brancos/europeus. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola
Fonte: A autora.

Quando usamos o critério raça ou cor para analisar essa questão, temos o seguinte: entre os brancos 50% concordou ou concordou totalmente com a afirmativa, 18.1% discordou em alguma medida e 31.9% marcaram a opção “Não sei”. Entre os negros a opção mais escolhida foi a “Não sei” com 47.1%, apenas 12.9% discordou em alguma medida e 40% concordou ou concordou totalmente da afirmação.

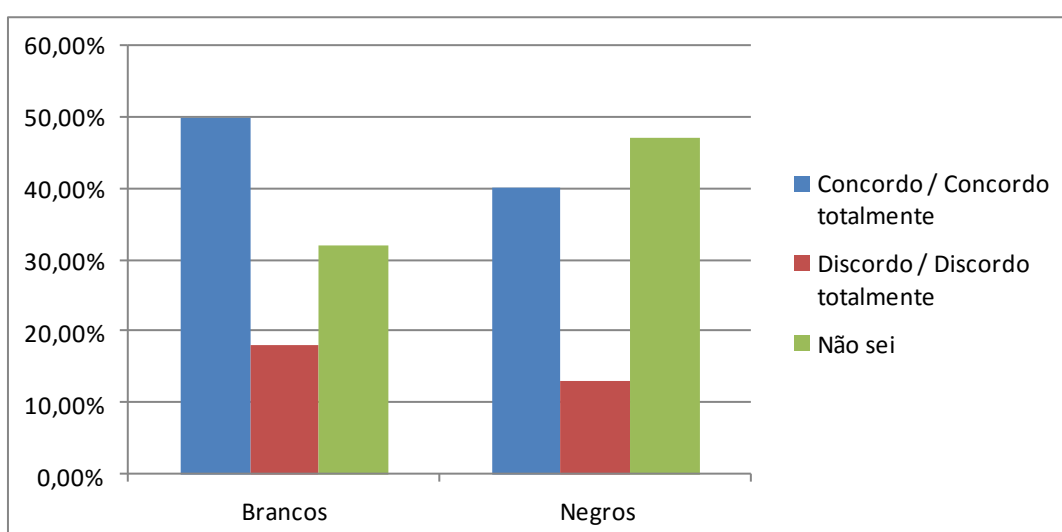


GRÁFICO 6 - Questão 3: O ato de manter ou adaptar hábitos religiosos africanos, tais como o culto aos orixás (mesmo que travestidos de santos católicos) pode ser considerado uma forma de resistência escrava à imposições dos costumes brancos/europeus. Resultados a partir do critério de classificação cor/raça
Fonte: A autora.

Os resultados dessa questão, em oposição aos da primeira, demonstram alguns contrastes. Ainda que a maior parte das escolhas aponte para respostas que demonstram o papel ativo de resistência negra existe um abismo quando comparamos os universos público e particular e entre brancos e negros de forma separada. É evidente que aqueles alunos que estão inseridos na escola pública, especialmente os negros, ou têm menos contato com essa abordagem historiográfica da manutenção da cultura enquanto forma de resistência ou o tem de forma menos significativa. Em outras palavras, os alunos da rede estadual estão tendo pouco contato com o tema do sincretismo enquanto prática de resistência, ou apesar de receberem informações acerca disso, esse tema não tem sido trabalhado de maneira suficiente e adequada. Por outro lado, as respostas trazidas pelos alunos de escola particular podem estar relacionadas ao acesso facilitado a outras fontes de conhecimento histórico, que não a escola.

Outra explicação para os resultados pode se o desconforto dos alunos em afirmar o conhecimento, devido principalmente à intolerância no que diz respeito às religiões de matriz africana, por setores mais tradicionais da sociedade e por partícipes de grupos religiosos neopentecostais. Esse assunto será discutido com maior ênfase no capítulo 3 dessa dissertação.

Para finalizar o tema da resistência, a questão 2 do questionário é até um pouco clichê. Nela, a afirmação dizia o seguinte “A princesa Isabel pode ser considerada a principal responsável pelo fim da escravidão no Brasil”. Essa questão é indispensável para analisar as duas anteriores. A historiografia tradicional por muito tempo associou o fim da escravidão somente à assinatura da Lei Áurea, o que fez da Princesa Isabel um dos nomes da galeria de heróis nacionais. Ao considerá-la como principal responsável pela abolição da escravatura, demonstra-se a manutenção dessa historiografia factual e deixa-se de lado a relevância da luta dos negros nesse processo. Diante dessa primeira explicação, os resultados obtidos aqui são, no mínimo, contraditórios. Vejamos por que.

No universo geral, a maioria absoluta dos alunos escolheu ou a opção “Concordo” ou a opção “Concordo totalmente”. A soma das duas opções chegou a 74.5% das escolhas. No outro extremo, temos 16.3% de pessoas que marcaram “Discordo” ou “Discordo totalmente”, e entre os que não souberam opinar, temos 9,2%.

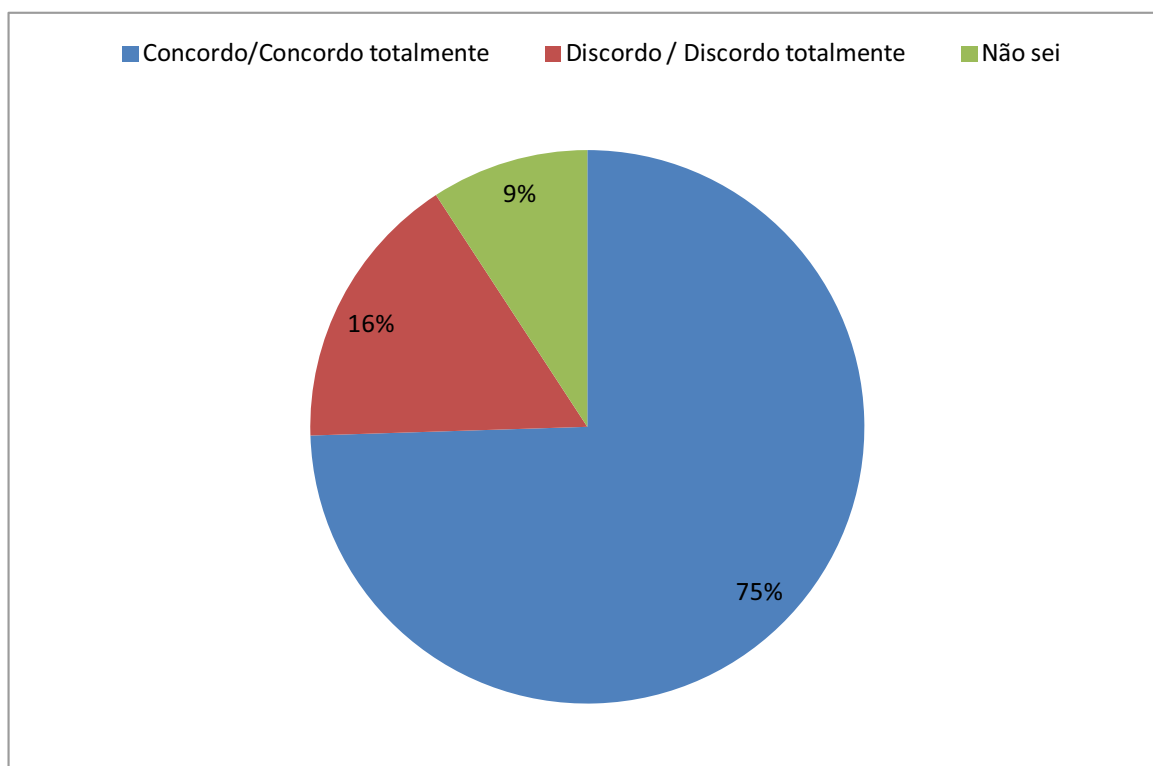


GRÁFICO 7 - Questão 2: A princesa Isabel pode ser considerada a principal responsável pelo fim da escravidão no Brasil. Números totais
Fonte: A autora.

Os dados dessa questão não se alteram muito quando são separados a partir das classificações raça/cor ou escola pública e escola privada. No primeiro critério, os dados se organizam assim: entre os brancos 78.3% concordam em alguma medida com a afirmação, 15.3% discordam ou discordam totalmente e apenas 6.4% não souberam se posicionar. Já entre os negros, 66.7% concordaram ou concordaram totalmente, 12.5% marcaram a opção “Não sei” e 20.8% discordaram em alguma medida com a afirmação. Nas escolas particulares 75.2% concordaram ou concordaram totalmente com essa afirmação, enquanto 74% dos alunos de escola pública fizeram essas escolhas. Nas escolas estaduais 10.4% escolheram a opção “Não sei” contra 7.7% das escolhas dos alunos de escola privada. Entre aqueles que discordaram da afirmativa, estão 15.6 % dos alunos de escola pública e 17.1% dos alunos das escolas privadas.

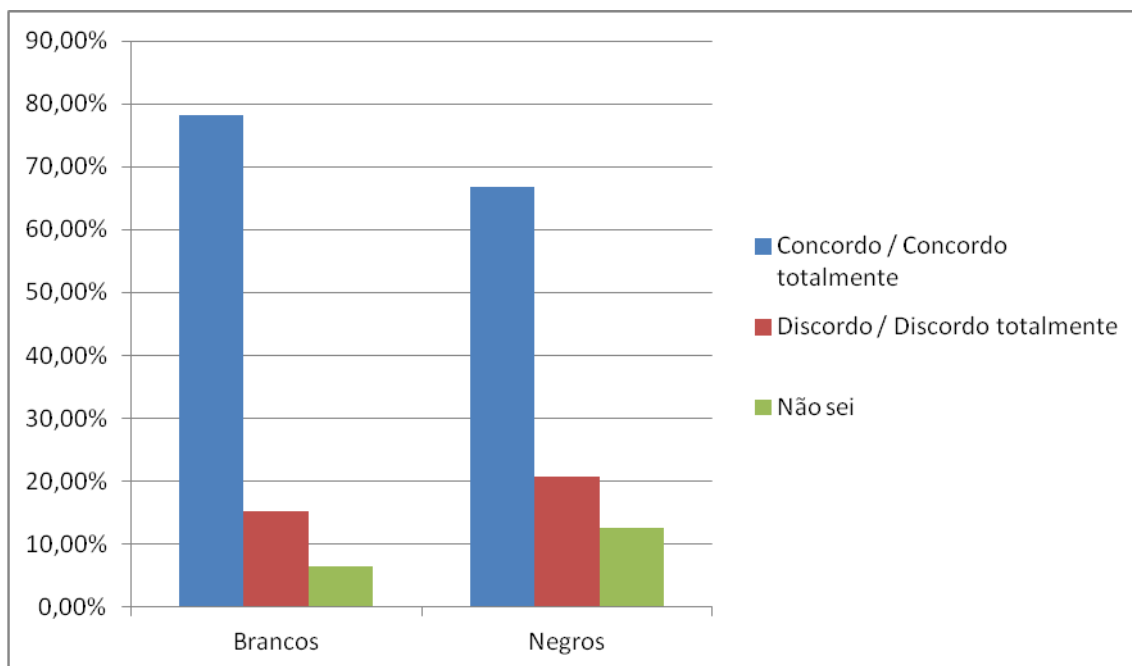


GRÁFICO 8 - Questão 2: A princesa Isabel pode ser considerada a principal responsável pelo fim da escravidão no Brasil. Resultados a partir do critério de classificação raça/cor
Fonte: A autora.

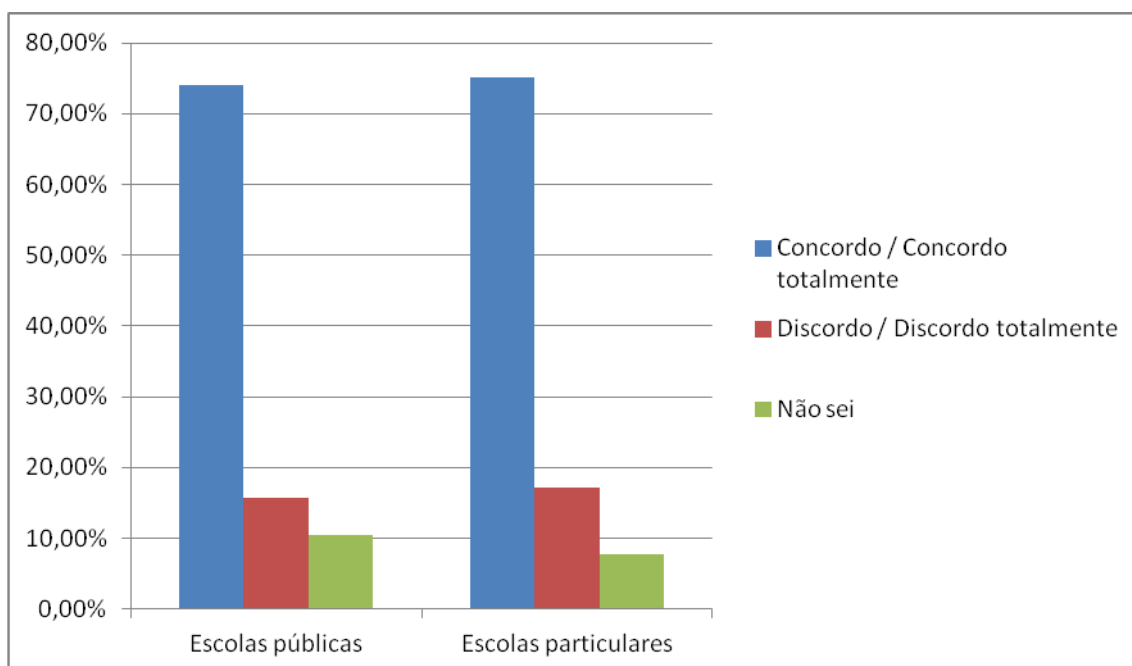


GRÁFICO 9 - Questão 2: A princesa Isabel pode ser considerada a principal responsável pelo fim da escravidão no Brasil. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola
Fonte: A autora.

Vamos começar a análise pela opção “Não sei”. Diferentemente da questão abordada anteriormente, que versava sobre práticas culturais negras, e quase 40% dos alunos afirmaram não saber sobre o tema, nessa questão, esse percentual caiu para menos de 10%. Isso indica que, se sobre religiões de matriz africana se fala

pouco ou de forma não convincente na escola, sobre a princesa Isabel e sua relação com o fim da escravidão ainda se fala muito.

De fato, quem assina a Lei da Abolição da Escravatura em 1888 no Brasil é a princesa regente naquele momento a Princesa Isabel. Entretanto, considerá-la como a principal responsável pelo fim da escravidão é imperar no erro de “esquecer” todos os fatores internos e externos que contribuíram para essa decisão. Mais do que isso, tal representação está pautada numa História eurocêntrica, linear e factual que menospreza a resistência e a luta negra, despreza a História enquanto processo e transforma a conquista de uma enorme reivindicação dos escravizados africanos e afro-brasileiros naquele contexto num ato de solidariedade ou boa vontade da “heroína branca” que teria se compadecido da sua dor.

Nesse sentido, Lilia Schwarcz (1998, p.437) demonstra ainda, que ao responsabilizar a Princesa Isabel pelo fim da escravidão é desconsiderar a historiografia atual, que, sobretudo a partir do final da década de 1980, com o centenário da Abolição²⁸, vem trabalhando para desmitificar a imagem de “redentora” da princesa e valorizar as formas de resistência dos escravizados, bem como seu papel atuante no processo que culminou com a Abolição da Escravatura.

A autora explica que,

Para Isabel e seus conselheiros a única saída era se antecipar ao inevitável, mesmo porque a abolição já se realizava à revelia dos governantes, por iniciativas particulares e dos próprios escravos. Os cativos fugiam em massa, aluíam às cidades, e as autoridades eram incapazes de conter movimentos de tal monta (SCHWARCZ, 1998, p. 437).

Eis que aqui paira a contradição. Se na questão 1 do instrumento de coleta de dados, mais de 80% dos alunos concordaram em algum grau que os quilombos, as fugas e os levantes constituíram **formas de resistência** ao sistema e **contribuíram para a abolição da escravatura** e na questão 3 quase metade dos alunos concordou em algum grau que o ato de manter ou adaptar hábitos religiosos africanos, tais como o culto aos orixás (mesmo que travestidos de santos católicos) pode ser considerado uma **forma de resistência escrava** à imposições dos

²⁸ Sobre essa temática, consultar: SOUZA, Laura de Mello et al. O escravismo Brasileiro nas redes do poder: comentário de quatro trabalhos recentes sobre escravidão colonial. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 133-146, 1989. MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. “Teremos grandes desastres, se não houver providências enérgicas imediatas”: a rebeldia dos escravos e a abolição da escravidão. In: GRIMBERG, Keila; SALLES, Ricardo. (org.) **O Brasil Imperial** v.3: 1870-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p.369-400.

costumes brancos/europeus, como poderia ser a princesa Isabel a ***principal responsável*** pelo fim da escravidão no Brasil?

Para Krauss e Rosa (2010, p.859) a explicação para isso pode estar nos livros didáticos. Segundo os autores, na maior parte dos materiais pedagógicos utilizados, “as diferentes formas de resistência à escravidão raramente são mencionadas e a questão da abolição é tratada como uma dádiva da elite branca progressista que tencionava desenvolver o capitalismo no Brasil, sendo portanto contra a escravidão”.

Visto por outro ângulo, poderíamos afirmar que apesar de os alunos conhecerem formas de resistência negra a escravidão e perceberem que há uma relação entre elas e o processo de abolição da escravatura, eles não conseguem se desvincular da representação social da Princesa Isabel como grande heroína nesse contexto. Além disso, o conhecimento sobre práticas de resistência não contribuiu de forma significativa para criar um novo paradigma histórico, que reforce a participação dos negros na luta pelo fim da escravidão.

Nesse sentido, cabe aqui lembrar o que Moscovici nos fala sobre as funções das representações sociais,

Em primeiro lugar, elas *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. **Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele** (MOSCOVICI, 2003, p. 34 – grifo nosso).

E continua,

Em segundo lugar, as representações são *prescritivas*, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 2003, p. 37).

Esses dois processos de que Moscovici nos fala aparecem de forma bastante clara quando pensamos que a Princesa Isabel é tida como a redentora dos escravizados tradicionalmente e essa ideia já está tão arraigada que, mesmo que novos elementos sejam incorporados ao discurso, como as práticas de resistência dos escravos, eles não têm força para substituir o modelo estabelecido. Então, eles se acrescem a ele.

Apesar disso, uma nova dinâmica se apresenta, ainda que de forma muito tímida, quando percebemos que entre os negros o percentual de concordância com a afirmação acerca da princesa Isabel é menor do que entre os brancos. A busca de representatividade e de heróis que sejam capazes de fazer com que os afro-brasileiros se identifiquem com o processo histórico, pode ser elementos responsáveis por essa mudança.

Quando falamos de escravidão, a imagem que nos vem à mente, quase sempre, remete aos castigos físicos recebidos pelos cativos, sendo o tronco a representação mais significativa dessas práticas e a imagem dos porões dos navios negreiros, onde os negros africanos viajavam por meses a fio em condições desumanas. Isso acontece porque, segundo o que nos fala Moscovici, uma representação social é criada a partir de dois processos: o de ancoragem e o de objetivação, conforme já vimos anteriormente. A imagem mental que criamos da violência contra os escravos está contemplada no processo de objetivação. “Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p.71).

É ponto de concordância que as agressões físicas representam de fato uma face extremamente violenta do processo de escravidão, porém há que se ressaltar também que elas não constituíam as únicas formas de violência praticada pelos brancos contra os negros escravizados. A nossa seleção mental de imagens de violência está relacionada à representação que construímos socialmente sobre escravidão. Nesse sentido,

A imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade, um simulacro, no verdadeiro sentido da palavra. A noção, pois, ou a entidade da qual ela proveio, perde seu caráter abstrato, arbitrário e adquire uma existência quase física, independente. Ela passa a possuir a autoridade de um fenômeno natural para os que a usam (MOSCOVICI, 2003, p.74).

Diante disso, a questão 9 do questionário, que afirmava que “Os navios negreiros e os açoites no tronco representam a face mais violenta do processo de captura e escravização praticada pelos europeus” buscava fazer os alunos refletirem sobre formas de violência. Novamente aqui encontramos uma representação preponderante sobre o que é violência. É sabido que tanto entre os livros didáticos quanto entre os discursos dos professores passa a temática da

escavidão está intimamente relacionada com a prática da violência física. Mas em que medida esse discurso inclui outras vertentes, como a separação de famílias, a expropriação da cultura, a ausência do controle sobre seus corpos, principalmente no caso das mulheres entre tantos outros exemplos?

Nessa questão, assim como na questão 2, sobre a princesa Isabel, a representação social ficou muito evidente: 81,5% dos alunos concordaram em algum grau com a afirmação. Isso quer dizer que ou eles não têm conhecimento de outras formas de violência, ou se eles têm conhecimento de outras práticas violentas como as citadas no parágrafo anterior não as compreendem como violência ou ainda, se as conhecem e as compreendem como violentas, ainda consideram a violência física como mais agressiva ou pior. Também aqui, como na questão da princesa Isabel, o índice de pessoas que escolheram a opção “Não sei” fica em pouco mais de 10%, o que nos sugere que esse tema é trabalhado e discutido em sala de aulas, ainda que de forma incompleta. E esse é justamente o problema, pois se a lei vem para que seja construído um novo olhar sobre as relações étnico-raciais, não se pode tratar temas cruciais como a violência nas práticas escravistas de forma reducionista, repetindo as mesmas representações há muito construídas e incorporadas no discurso escolar.

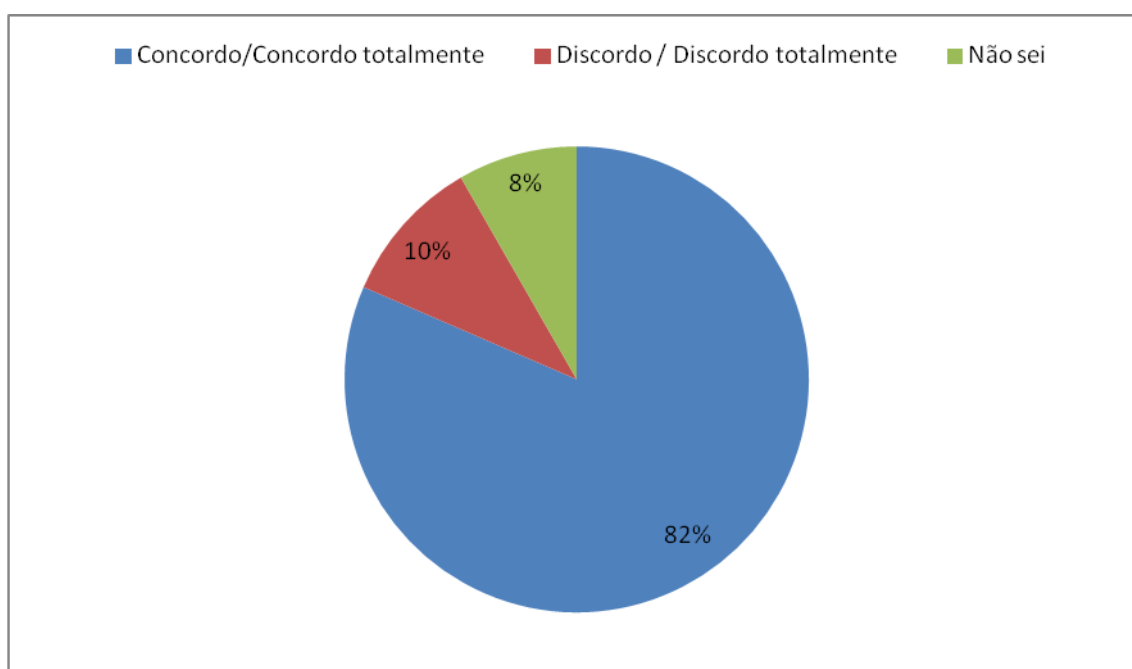


GRÁFICO 10 - Questão 9: Os navios negreiros e os açoites no tronco representam a face mais violenta do processo de captura e escravização praticada pelos europeus. Números totais
Fonte: A autora.

A situação não se modifica muito quando separamos os dados a partir dos critérios de raça/cor ou tipo de escola. Nas escolas particulares, o percentual daqueles que marcaram as opções “Concordo” ou “Concordo totalmente” ficou em 84.1%. Esse número cai para 79.1% nas escolas públicas. Os que não souberam se posicionar somaram 10% entre os alunos das escolas particulares e 10.5% entre os de escola pública. Por fim, o percentual dos que discordaram em alguma medida da afirmação somaram 5.9% nas escolas particulares e 10.4% nas escolas públicas.

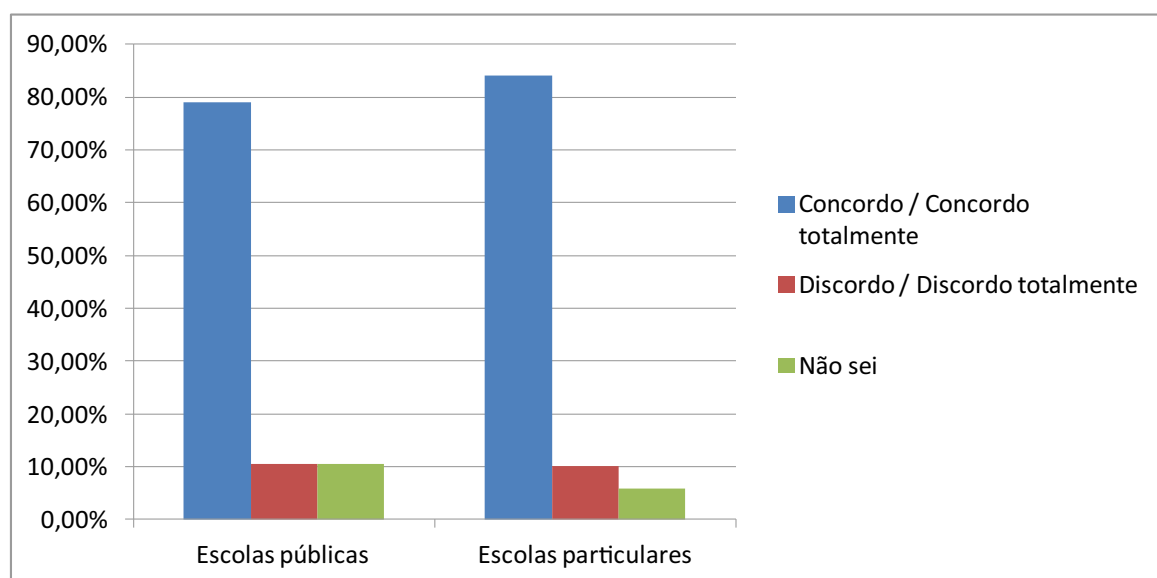


GRÁFICO 11 - Questão 9: Os navios negreiros e os açoites no tronco representam a face mais violenta do processo de captura e escravização praticada pelos europeus. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola
Fonte: A autora.

A partir do critério cor ou raça, entre os brancos, os que concordaram em alguma medida com a afirmação foram 85%, pouco mais que os 80.5% de negros que fizeram as mesmas escolhas. Os que discordaram ou discordaram totalmente foram 9.8% dos negros e 6.9% dos brancos. Entre os que não souberam se posicionar, estão 9.7 dos negros e 8.1% dos brancos.

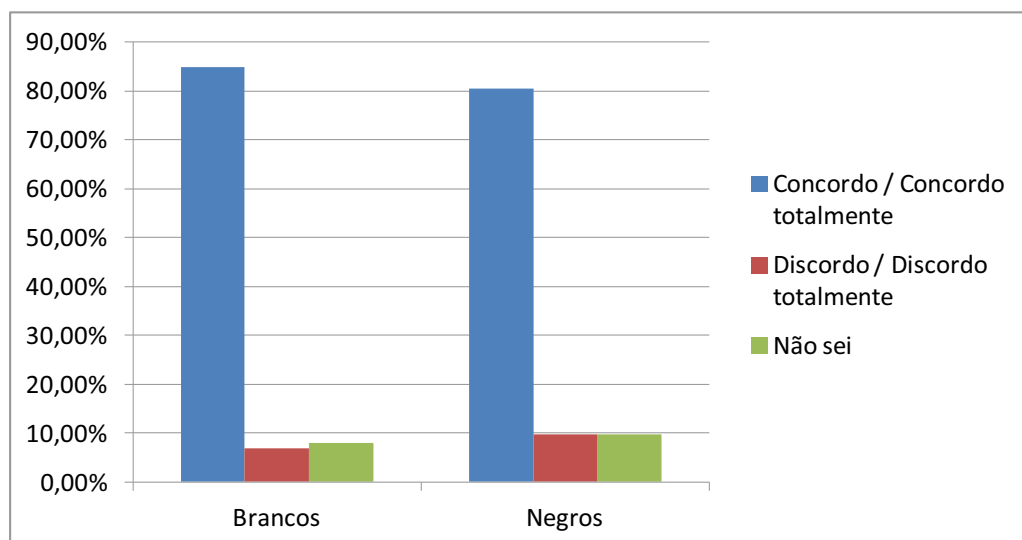


GRÁFICO 12 - Questão 9: Os navios negreiros e os açoites no tronco representam a face mais violenta do processo de captura e escravização praticada pelos europeus. Resultados a partir do critério de classificação raça / cor

Fonte: A autora.

Ainda no que tange a escravidão, é muito comum ouvirmos em sala de aula e mesmo em livros didáticos que não foram os europeus que levaram a escravização à África. E isso é verdadeiro, já que entre as sociedades africanas a escravização era conhecida e amplamente utilizada. Aliás, rememorando outros tempos e outras sociedades, é possível identificar facilmente tal prática. Entretanto, parece-nos que as diferenças entre elas são, na maioria das vezes ignoradas. Da mesma forma, as mudanças que a colonização europeia trouxe para as práticas escravistas africanas são desconsideradas. A ainda hegemônica concepção tradicional e linear da História contribui para que essa análise comparativa seja posta de lado.

No continente africano, a prática de escravização era geralmente doméstica. O tráfico (comércio) de escravos foi praticamente inexistente até a islamização, especialmente do norte do continente.

[...] a chamada escravidão doméstica, consistia em aprisionar alguém para utilizar sua força de trabalho, em geral, na agricultura de pequena escala, familiar. Se a terra era abundante, mas rareava mão-de-obra, esse tipo de escravidão servia para aumentar o número de pessoas a serem empregadas no sustento de uma família ou grupo. [...] Os escravos eram poucos por unidade familiar, mas a posse deles assegurava poder e prestígio para seus senhores, já que representavam a capacidade de auto-sustentação da linhagem. [...] A incorporação dos escravos na família se dava de modo gradativo: os filhos de cativos, quando nascidos na casa do senhor, não podiam ser vendidos e seus descendentes iam, de geração em

geração, perdendo a condição servil e sendo assimilados à linhagem. (ALBUQUERQUE, 2016, p. 14)

Além disso, outras formas de se tornar escravo no continente era por meio da punição a quem fosse condenado por crimes como roubos, assassinatos, feitiçaria e, mais raramente, adultério. Em algumas situações, as pessoas podiam ser penhoradas como garantia de pagamento de dívidas, tornando-se livre após a quitação do débito. Em casos extremos, a escravização podia ser uma saída para combater a fome em tempos de seca. Nesses casos a pessoa era trocada por comida.

Se pensarmos que os alunos do Ensino Fundamental têm contato com as sociedades Greco-romanas da Antiguidade Clássica nas quais a escravidão era regra, mas que os critérios eram a escravização de prisioneiros de guerra ou por dívidas principalmente, no 6º ano e que só vão estudar as Grandes Navegações, a colonização do litoral africano e o uso de mão de obra negroafricana nas colônias da América no final do 7º/início do 8º, como podemos esperar que eles estabeleçam relações e apontem semelhanças e diferenças entre essas formas de escravidão? Indo mais adiante: se os alunos ouvem em sala de aula e leem nos seus livros didáticos que quando os europeus chegaram à África os nativos já praticavam a escravidão, sem maiores esclarecimentos acerca disso, como podem eles perceber diferenças?

A face mais cruel desse desafio que se coloca à prática dos professores no que se refere às diferentes práticas de escravização é que, ao não aceitá-lo, a escola contribui para a manutenção de uma representação social de que ser escravo é (obrigatoriamente) ser negro e que o tráfico negreiro naquele contexto era “aceitável” até porque os próprios africanos já faziam uso dessa prática. Com essas explicações simplistas, deixa-se de lado o fato de que as razões que levavam os europeus a escravizarem os negros, bem como a forma que eles empregavam o trabalho escravo eram completamente diferentes das práticas que permeavam o continente africano.²⁹

Nesse sentido, a questão 8 afirmava que “Não há diferenças importantes entre a escravização que ocorria na África antes da chegada dos conquistadores e

²⁹ Sobre as diferenças entre a escravização levada pelos europeus à África e as práticas escravistas já existentes no continente consultar especialmente os três primeiros capítulos do livro ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2016.

comerciantes europeus e depois da chegada deles.” Surpreendentemente, e contrariando todos os resultados esperados, a maioria dos alunos discordou, em algum grau, da afirmação: 38.5% escolheu a opção “Discordo” e 17.5% marcou a alternativa “Discordo totalmente”. Entre os que concordaram, a soma das opções “Concordo” e “Concordo totalmente” ficou em 23.4%, e aqueles que não sabiam opinar foram 20.6% dos entrevistados.

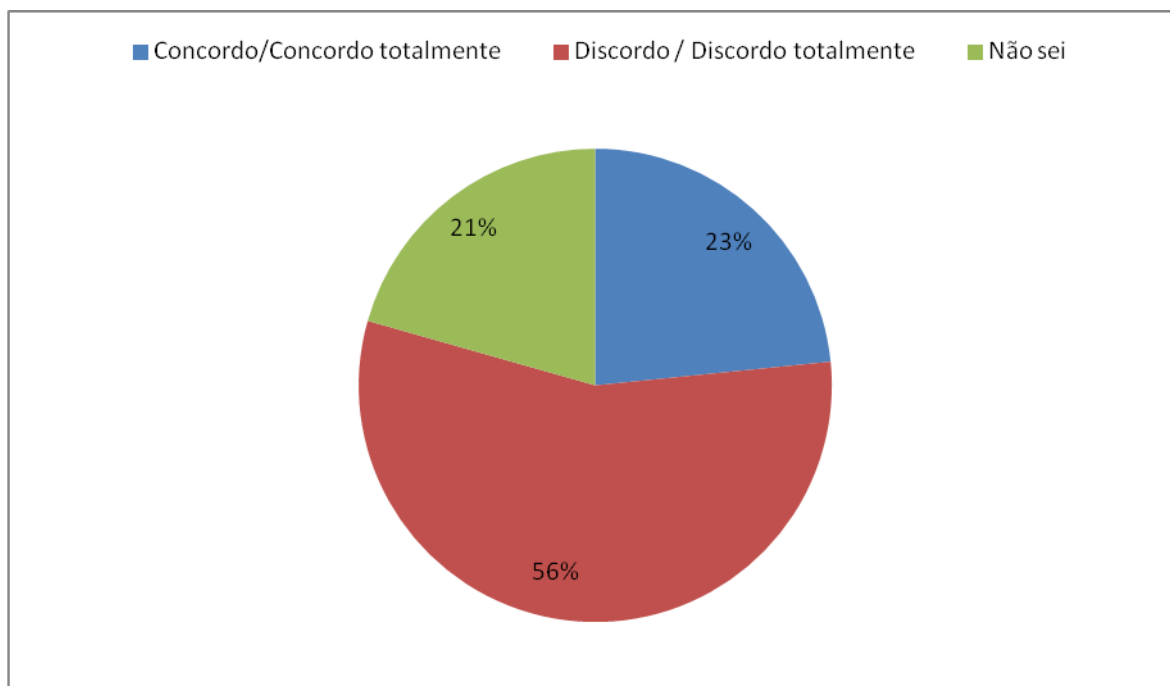


GRÁFICO 13 - Questão 8: Não há diferenças importantes entre a escravidão que ocorria na África antes da chegada dos conquistadores e comerciantes europeus e depois da chegada deles. Números totais
Fonte: A autora.

Tais dados são bastante reveladores de que também no tratamento desse aspecto da escravidão houve avanços e mudanças no discurso e, mais do que isso, demonstram que essa mudança foi digerida e incorporada pelos alunos, ou seja, trouxe resultados positivos. Entretanto, essas mudanças aparecem de forma muito mais efetiva no ensino particular do que no público.

Quando separamos os dados por critérios de raça / cor, os resultados são bastante semelhantes aos obtidos somando os números totais: 58.6% dos brancos e 54.9% dos negros discordaram em alguma medida da afirmação, 20.7% dos brancos e 28.2% dos negros concordaram ou concordaram totalmente e 20.7% dos brancos e 16.9% dos negros não souberam se posicionar.

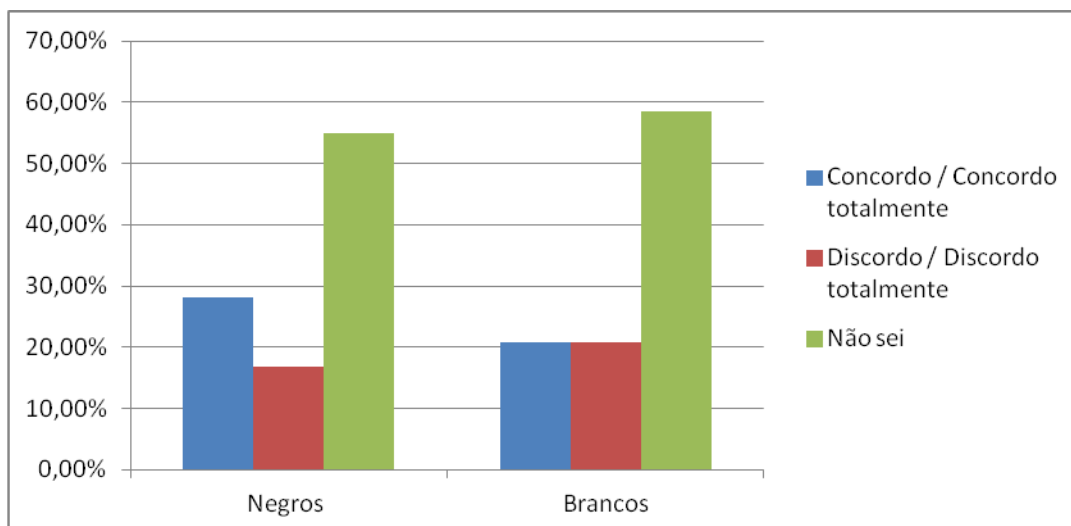


GRÁFICO 14 - Questão 8: Não há diferenças importantes entre a escravidão que ocorria na África antes da chegada dos conquistadores e comerciantes europeus e depois da chegada deles. Resultados a partir do critério de classificação raça /cor
Fonte: A autora.

Já na classificação por tipo de escola, o abismo entre alunos de escolas públicas e de escolas particulares é bem mais aparente. Enquanto 65.2% dos alunos de escola privada discordaram em alguma medida da afirmação, apenas 48.6% dos alunos de escolas estaduais escolheram as mesmas opções. No oposto, temos 31.3% dos alunos da rede pública que concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação contra 13.6% dos alunos de escolas particulares. Já o que não souberam se posicionar foram 20.1% entre os alunos de escolas públicas e 21.2% entre os de escola particular.

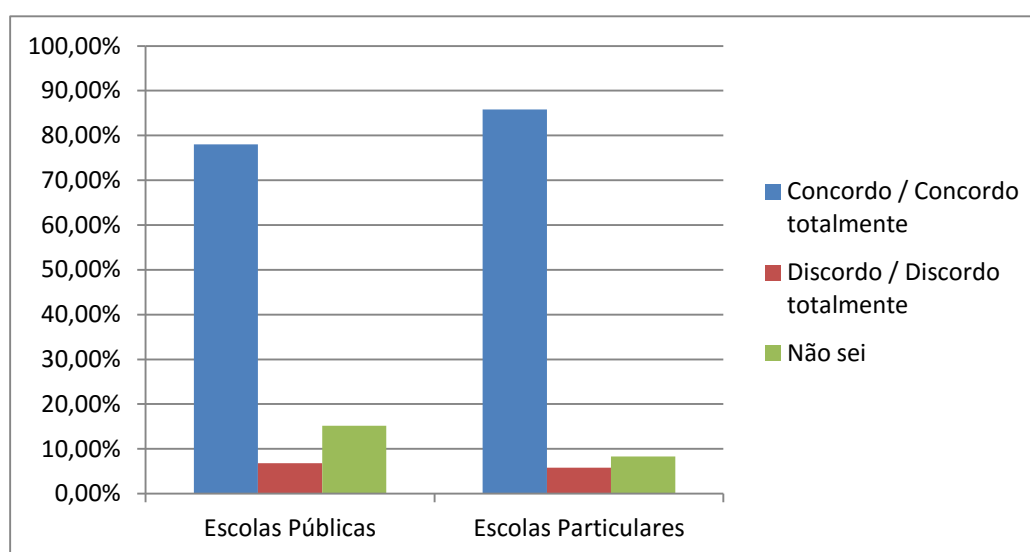


GRÁFICO 15 - Questão 8: Não há diferenças importantes entre a escravidão que ocorria na África antes da chegada dos conquistadores e comerciantes europeus e depois da chegada deles. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola
Fonte: A autora.

Nesse caso, é preciso tomar um pouco de cuidado, pois os números totais acabam maquiando a realidade das escolas públicas que está bem distante do que se pode ser percebido nas escolas privadas. Se muito se avançou no que diz respeito ao esclarecimento sobre tipos de escravidão antes e depois da colonização do continente africano, nas escolas públicas essas mudanças ainda chegam a passos lentos. Por outro viés, os números encontrados para as opções “Concordo” / “Concordo totalmente” / “Não sei” revelam também que ainda há muito que ser trabalhado a partir do conceito de escravidão.

3.3.2 Conversando sobre colonização e processos de independência dos países africanos

Conforme já destacado anteriormente, outros temas relacionados à História da África que estão presente há muito tempo nos currículos de História da educação básica dizem respeito aos processos de colonização do continente e da independência dos países africanos. Diante disso, assim como fizemos com o tema escravidão, também demos ênfase a esses, tentando perceber se houve mudanças na forma em que esses conteúdos vêm sendo tratados, mais de dez anos após a aprovação da Lei 10.639/03.

Nesse cenário, a questão 7 enuncia o seguinte: “Podemos afirmar que antes da colonização da África pelos europeus a partir do século XIX, os povos nativos eram caracterizados pelo atraso e pela barbárie.” Essa questão trouxe resultados muito interessantes e difíceis de serem analisados.

A opção que teve o maior número de escolhas foi “Não sei”, com 40.3%. Por outro lado, a soma daqueles que optaram por concordar ou concordar totalmente, ficou praticamente empatada com a soma dos que marcaram que discordavam ou discordavam totalmente, de modo que os índices ficaram assim: 28.1% para o primeiro grupo e 31.6% para o segundo.

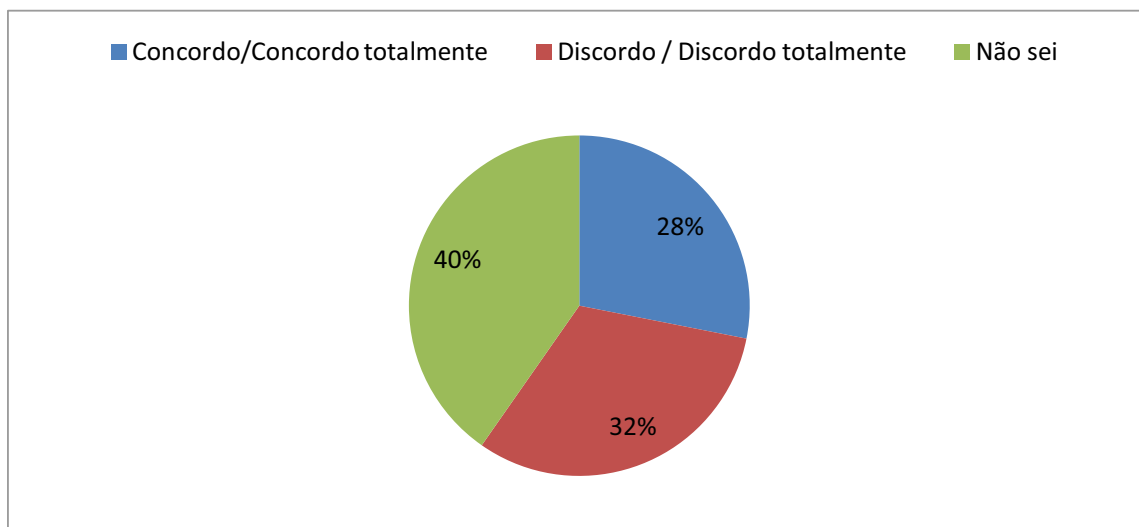


GRÁFICO 16 - Questão 7: Podemos afirmar que antes da colonização da África pelos europeus a partir do século XIX, os povos nativos eram caracterizados pelo atraso e pela barbárie. Números totais

Fonte: A autora.

Essa complexidade nos resultados pode ser percebida também quando analisamos os resultados a partir dos critérios de raça/cor ou tipo de escola. Entre os brancos os resultados ficaram ainda mais acirrados: entre os que concordaram ou concordaram totalmente estão 28.7%, os que não souberam se posicionar somaram 36.2% e os que discordaram em alguma medida somaram 35.1%. Já entre os negros os percentuais foram os seguintes: 26.8% concordaram ou concordaram totalmente, 46.5% não souberam opinar e 26.8% discordaram em alguma medida da afirmação.

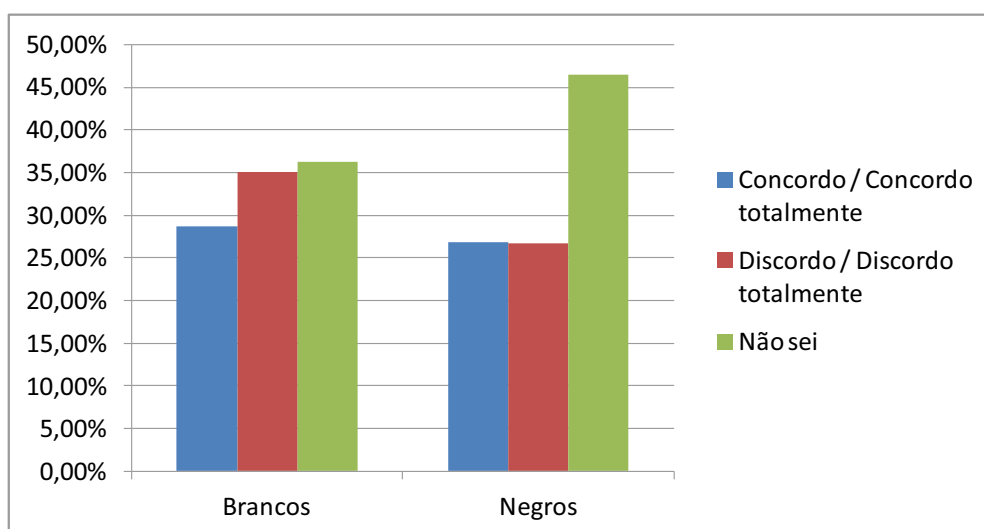


GRÁFICO 17 - Questão 7: Podemos afirmar que antes da colonização da África pelos europeus a partir do século XIX, os povos nativos eram caracterizados pelo atraso e pela barbárie. Resultados a partir do critério de classificação cor/raça

Fonte: A autora.

Do total de escolas públicas, 27.6% concordaram em alguma medida com a afirmação, 45.5% não souberam como se posicionar e 26.9% discordaram ou discordaram totalmente. Entre os da rede privada de ensino, foram 28.6% os que concordaram ou concordaram totalmente em oposição aos 37% que discordaram em alguma medida da afirmativa. Os que não souberam opinar, nesse caso, somaram 34.4%.

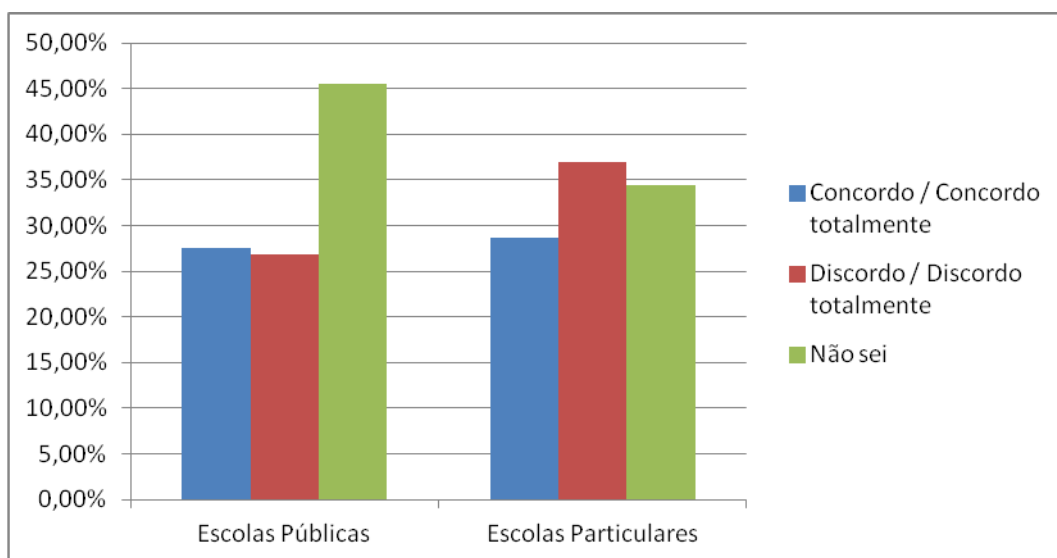


GRÁFICO 18 - Questão 7: Podemos afirmar que antes da colonização da África pelos europeus a partir do século XIX, os povos nativos eram caracterizados pelo atraso e pela barbárie. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola

Fonte: A autora.

Para analisar resultados tão complexos, a saída encontrada foi seguir o caminho inverso. Quando pensamos essa questão, o ideal de resposta levando em conta que a Lei tivesse alcançando resultados positivos era que a maioria dos alunos discordasse em algum grau da afirmação apresentada. Isso não aconteceu. Pelo contrário, quando pensamos nos que não marcaram essas opções, o número é alarmante: 68.3% dos alunos não marcaram a opção mais adequada de acordo com a proposição da Lei e das Diretrizes.

Com exceção dos resultados a partir da classificação por tipo de escola, onde as opções “Discordo” e “Discordo totalmente” tiveram um percentual minimamente maior, em todas as outras variações a opção “Não sei” foi a mais escolhida. A falta de conhecimento para opinar sobre isso ou a concordância com um enunciado claramente preconceituoso e ignorante demonstra que é urgente ainda “retirar o continente africano do espaço reflexivo marcado pelas

generalizações, estereótipos e vitimizações, e valorizar a perspectiva da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo” (OLIVA, 2009, p.164).

Neste mesmo cenário, quando pegamos os dados obtidos com a questão 10, percebemos o quanto ainda temos que caminhar em termos de conhecimento e contextualização histórica para darmos conta de superar os desafios que a Lei 10.639/03 coloca para o ensino básico.

A questão 10 trazia o seguinte enunciado “A colonização europeia do século XIX demonstra o desrespeito e a desconsideração pelas culturas africanas por parte dos europeus”. Levando em consideração aquilo que as DCN’s e o Parecer Normativo da Lei 10.639 orientam, a resposta “correta” seria concordar em algum grau com a afirmativa. Foi exatamente isso que aconteceu. Temos como resultados para essa questão: 65% dos alunos concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação, 19.7% não souberam opinar e apenas 15.3% discordaram dela.

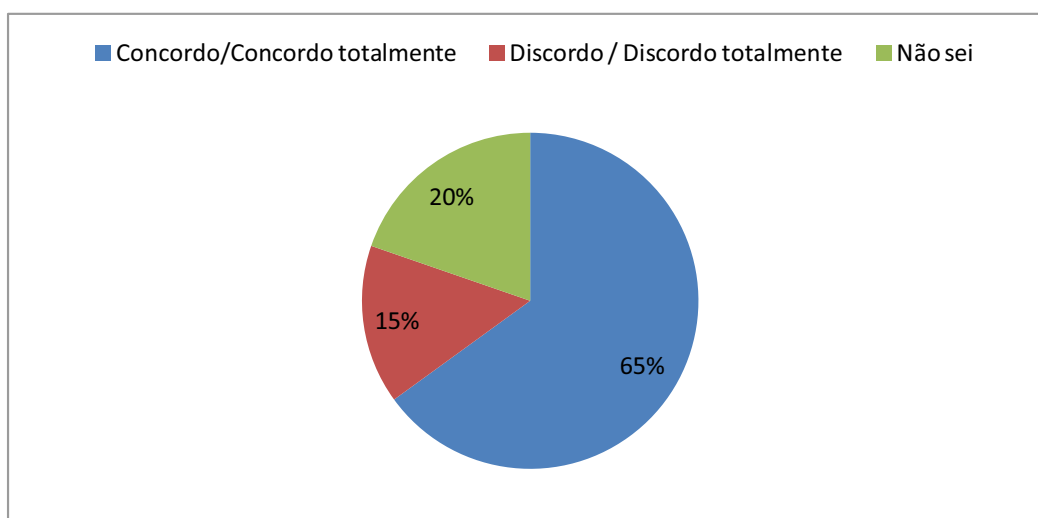


GRÁFICO 19 - Questão 10: A colonização europeia do século XIX demonstra o desrespeito e a desconsideração pelas culturas africanas por parte dos europeus. Números totais
Fonte: A autora.

Quando separamos a partir dos critérios de classificação, ainda encontramos resultados muito semelhantes. Temos então, entre os que concordaram em alguma medida com essa afirmação, um percentual de 60.4% entre os alunos de escolas públicas e 70% entre os da rede privada, e ainda 65.6% entre os brancos e 63.9% entre os negros. Os que discordaram ou discordaram totalmente foram 19,5% entre os alunos de escola particular, 19.2% entre os de escola pública, 16.3% entre os brancos e 12.5% entre os negros.

Por fim, os que não souberam se posicionar somaram 20.1% entre os alunos da rede estadual, 10.8% entre os da rede privada, 18.1% entre os brancos e 23.6% entre os negros.

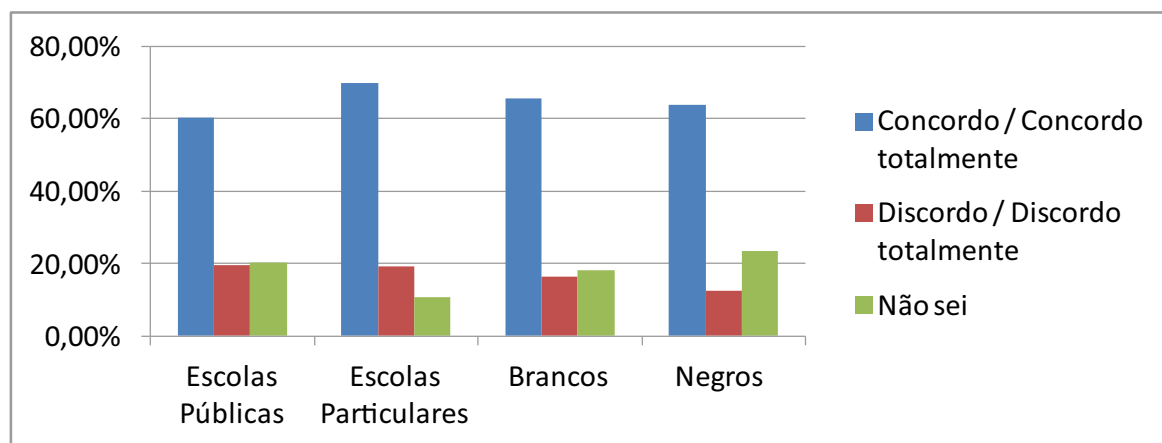


GRÁFICO 20 - Questão 10: A colonização europeia do século XIX demonstra o desrespeito e a desconsideração pelas culturas africanas por parte dos europeus. Resultados a partir dos critérios de classificação tipo de escola e cor / raça

Fonte: A autora.

Num primeiro olhar pode parecer que os resultados foram positivos. Porém, esses dados representam apenas meias verdades. Ainda que os alunos considerem que a colonização europeia foi um desrespeito aos africanos e à sua cultura, na questão anterior eles demonstraram com muita clareza que têm uma noção limitada do que representa essa cultura, ou do que era o continente africano antes da chegada dos europeus.

Pensando nisso, as perguntas que se tornam relevantes aqui são: o que era o continente africano antes da chegada dos europeus? A colonização representa um desrespeito ao quê? O que os europeus encontraram na África quando lá chegaram? Pensar o continente africano antes da chegada dos europeus a partir desses questionamentos pode nos ajudar a construir uma nova noção da história africana por ela mesma e não a partir da história dos europeus.

Segundo Anderson Oliva (2005), desde a Antiguidade, os povos africanos são representados pelos europeus de forma depreciativa e a partir das suas próprias realidades. Esse processo se tornou “institucional” no século XIX, com o darwinismo social e a pretensa superioridade branca, que vieram junto com a constituição do campo histórico.

O desafio está justamente nisso. Romper com uma história “europeizada” que vem sendo contada a mais de um século e estabelecer uma leitura renovada da história do continente africano. Como pudemos perceber até aqui, alguns avanços significativos já foram alcançados, mas ainda há muito que se caminhar.

As questões 11 e 12 do questionário dizem respeito aos processos de “descolonização” da África ou, numa perspectiva menos europeizante, aos processos de emancipação das nações europeias no decorrer do século XX. Esse processo, ainda muito recente, é fundamental para que os alunos compreendam uma série de problemas enfrentados por diversos países africanos atualmente, como a crise imigratória, as guerras civis, os governos autoritários, entre outros.

A questão 11 afirma que “A maior parte das nações africanas só se tornou independente durante o século XX, o que foi possível devido à boa vontade europeia de devolver a autonomia a esses países”. Antes de analisar os dados, é importante fazer aqui uma discussão conceitual. Quando esses temas apareceram nos livros didáticos ou na fala dos professores com a já consagrada nomenclatura de “descolonização da África”, cria-se a ilusão de que os europeus cansaram de explorar o continente e resolveram descolonizá-lo. Como se essa decisão tivesse partido fundamentalmente dos colonizadores sem que tivesse havido luta ou resistência africana. Novamente aqui, a História é contada do ponto de vista da Europa, deixando de lado aspectos fundamentais da resistência africana.

Nessa questão, os resultados que encontramos foram os seguintes: 29.6% dos alunos concordaram em algum grau com a afirmação, 24.5% não souberam opinar e 45.9% discordaram ou discordaram totalmente da afirmação.

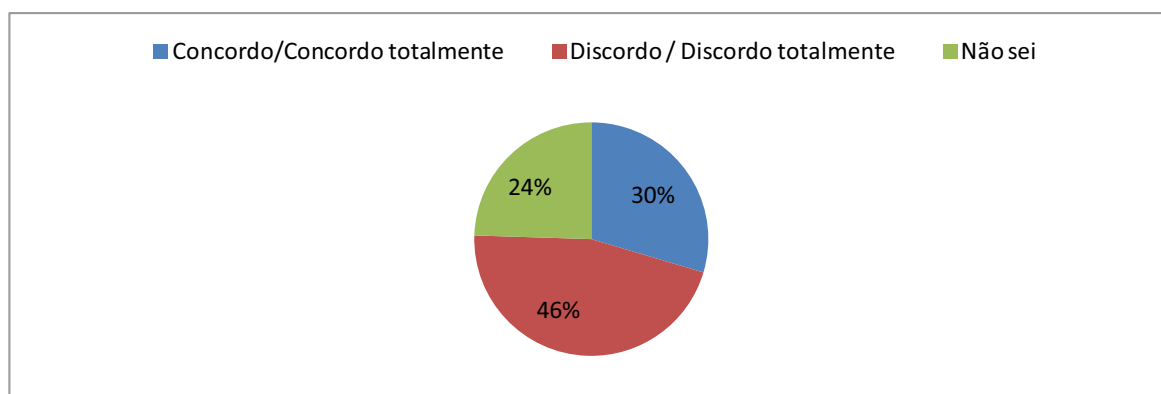


GRÁFICO 21 - Questão 11: A maior parte das nações africanas só se tornou independente durante o século XX, o que foi possível devido à boa vontade europeia de devolver a autonomia a esses países. Números totais
Fonte: A autora.

Os percentuais a partir da divisão escola pública x escola privada e brancos x negros, embora apresentem divergências, especialmente na análise dos resultados da escola pública, não invertem a lógica dos resultados totais. Os que concordaram em alguma medida com a afirmativa foram 36.6% entre os estudantes de escola pública, 21.8% entre os de escola privada, 26.2% entre os brancos e 34.3% entre os negros. Já os que discordaram ou discordaram totalmente da afirmação foram 37.3% entre aqueles que frequentam a rede estadual, 55.5% entre os que frequentam a rede privada de ensino, 46.9% entre os brancos e 50.2% entre os negros. Por fim, aqueles que não souberam se posicionar somaram 26.1% entre os estudantes de escola pública, 22.7% entre os das escolas particulares, 26.9% entre os brancos e 15.5% entre os negros.

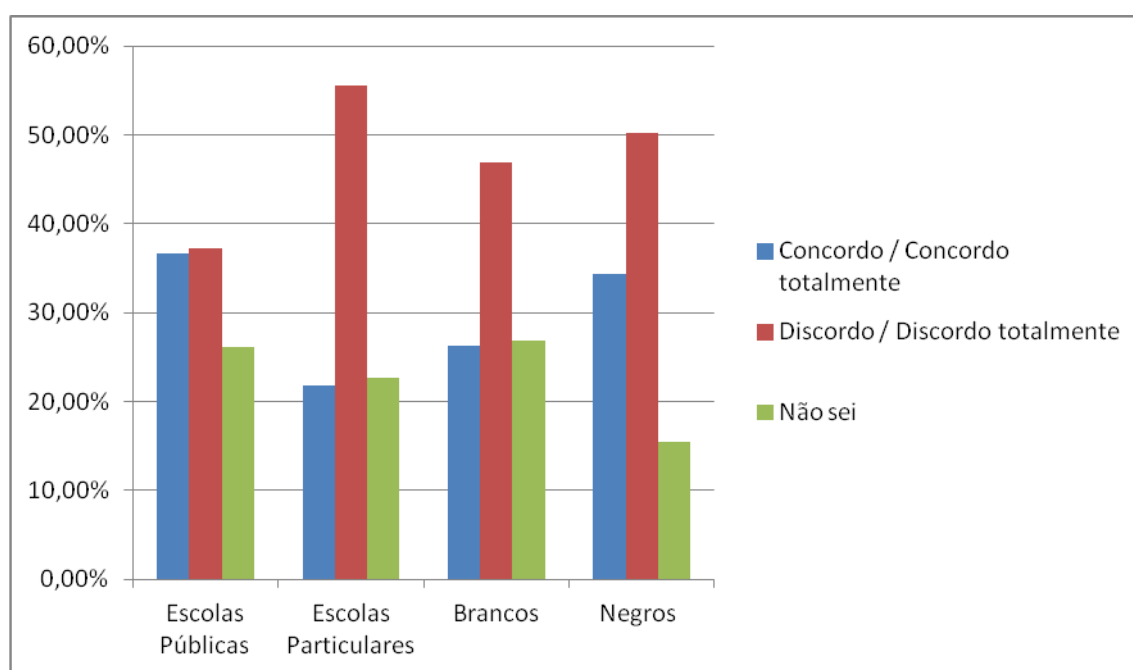


GRÁFICO 22 - Questão 11: A maior parte das nações africanas só se tornou independente durante o século XX, o que foi possível devido à boa vontade europeia de devolver a autonomia a esses países. Resultados a partir do critério de classificação de raça / cor e tipo de escola
Fonte: A autora.

Novamente temos um resultado positivo, dentro das mudanças que a Lei propõe. Não sabemos, contudo o que levou a maioria dos alunos a não concordância, se foi o fato da maioria dos países terem se libertado do neocolonialismo no século XX ou se o fato de o processo ter ocorrido por iniciativa europeia. Essa dúvida parece pertinente, porque, para quem está em sala de aula, é

muito claro que os alunos ficam surpresos quando anunciamos que a maior parte dos países africanos conseguiu a sua independência tão recentemente. A análise da questão 12 nos dá mostras disso.

A questão 12 traz uma afirmação que foi retirada de um livro didático: “As fronteiras artificiais criadas pelas potências imperialistas europeias foram mantidas nos países africanos independentes onde a convivência forçada entre as etnias diferentes acabou gerando vários conflitos”. Essa questão está intimamente relacionada com a anterior e também com a questão 10.

O enunciado dessa questão traz alguns conceitos complexos. Porém a compreensão deles é fundamental para entender boa parte dos problemas políticos enfrentados pelo continente africano atualmente. A noção de “fronteiras artificiais”, por exemplo traz à tona a ideia de que ao colonizar a África, as grandes potências imperialistas a dividiram ao seu bel prazer, desconsiderando a imensa diversidade cultural, religiosa, linguística que permeava e ainda permeia o continente. Ao tornarem-se independentes, no século XX, a maioria desses países manteve a organização política forjada pelos europeus, o que se tornou um enorme problema para criar uma identidade nacional comum ou para organizar politicamente essas novas nações. Nesse contexto temos a formação de conflitos étnicos e religiosos pela disputa do poder e a ascensão de governos autoritários como forma encontrada para manter-se no poder diante de uma realidade tão diversa. Tais situações são presentes em vários países africanos até os dias de hoje, justamente porque os processos de independência são ainda muito recentes.

Vejamos então como os alunos se posicionaram diante dessa questão. A maior parte dos alunos, 53.6%, concordou ou concordou totalmente com a afirmação, enquanto apenas 8.4% discordaram ou discordaram totalmente dela. Esses dados nos dão pistas sobre a dúvida da questão anterior. É provável que os alunos estabeleçam relações entre o fim da colonização tão recente e os conflitos atuais no continente africano.

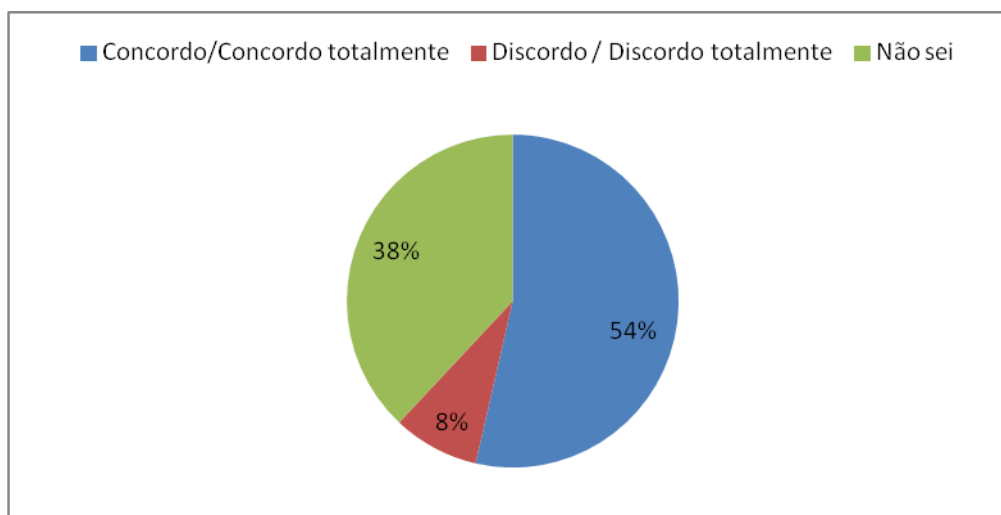


GRÁFICO 23- Questão 12: As fronteiras artificiais criadas pelas potências imperialistas europeias foram mantidas nos países africanos independentes onde a convivência forçada entre as etnias diferentes acabou gerando vários conflitos. Números totais

Fonte: A autora.

Por outro lado, um percentual bastante significativo, 38% dos alunos, marcaram a opção “Não sei”, o que pode demonstrar que as relações estabelecidas podem ter sido feitas a partir de outros meios de acesso ao conhecimento histórico, que não somente a escola³⁰.

Se separarmos os dados pelos critérios de raça/cor ou tipo de escola, as principais diferenças que iremos perceber é que entre os alunos da rede particular o percentual daqueles que concordam em alguma medida com a afirmação sobe um pouco – 59.3 entre os alunos de escola particular e 56.7% entre os brancos- e por consequência, cai o percentual dos alunos de escola pública e de negros que marcaram essas mesmas opções – 48.5% entre os alunos de escola pública e 47.2% entre os negros. O percentual dos que discordaram da afirmação entre os alunos de escolas particulares também é bem abaixo do que foi encontrado nos resultados totais: apenas 2.6% marcaram as opções “Discordo” ou “Discordo totalmente”. Entre os alunos de escola pública esse percentual ficou em 13.6%, entre os brancos ficou em 6.4% e entre os negros ficou em 12.5%. Por fim, os que marcaram a opção “Não sei” foram 37.9% entre os alunos de escola pública, 38.1% entre os de escolas privadas, 36.9% entre os brancos e 40.3% entre os negros.

³⁰ Segundo Juliana Gelbcke (2014, p.530), atualmente “há um esforço em tornar o conhecimento histórico cada vez mais acessível aos sujeitos, permitindo-os fazer usos desses conhecimentos no âmbito da vida prática. No entanto, vale lembrar que muitas dessas produções são feitas por diversos agentes (como jornalistas, literatos, cineastas, museólogos, dentre uma série de outros profissionais) que não são, necessariamente, especializados em História. Tais profissionais, portanto, não possuem os mesmos interesses e preocupações teórico-metodológicas que os historiadores acadêmicos”.

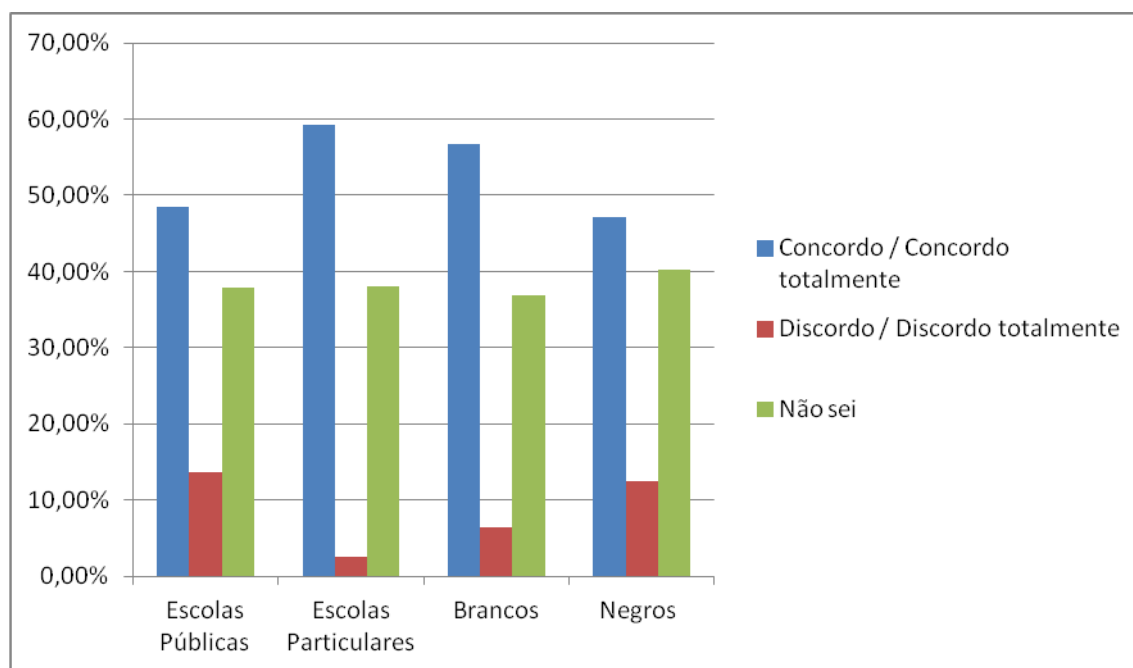


GRÁFICO 24 - Questão 12: As fronteiras artificiais criadas pelas potências imperialistas europeias foram mantidas nos países africanos independentes onde a convivência forçada entre as etnias diferentes acabou gerando vários conflitos. Resultados a partir dos critérios de classificação tipo de escola e raça /cor

Fonte: A autora.

Importante ressaltar aqui as palavras de Rüsen sobre a nossa capacidade de estabelecer relações temporais entre passado e presente que a aprendizagem histórica é capaz de lapidar e aprimorar.

A narrativa histórica pode ser vista e descrita como essa operação mental constitutiva [O ensino de História está fundado numa narrativa]. Com ela, particularidade e processualidade da consciência da História podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre - a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem (RÜSEN, 2010, p. 43).

Ou seja, a narrativa histórica, a qual inclui a aprendizagem histórica, deve contribuir para que o indivíduo atribua sentido ao tempo e se relacione coerentemente com as diferentes temporalidades. Entretanto, o conhecimento histórico não é adquirido somente na escola. Há outros meios que produzindo “história não-acadêmica” e nossos alunos têm acesso a esses diferentes meios. A qualidade das diferentes narrativas históricas com as quais os alunos têm contato, bem como a forma que eles se relacionam com essas narrativas, deve favorecer a compreensão do presente e a sua relação com o passado.

3.3.3 Conversando sobre novas temáticas

O último grupo de questões diz respeito a outros conteúdos relativamente novos propostos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mas que apesar de novos, considerando que a Lei e as Diretrizes já têm mais de uma década, já houve tempo suficiente para pelo menos iniciar um processo de inserção desses temas no currículo da disciplina de História.

A primeira questão a que faremos referência aqui é a 5. Nela afirma-se que “Os egípcios são o único povo desenvolvido e civilizado presente no território africano antes da chegada dos europeus no continente durante o século XV”. Aqui temos duas referências importantes: a primeira é que o Egito fica no continente africano, pois, ao que parece, muitos estudantes não tem clareza sobre a localização geográfica desse país / dessa civilização milenar. A segunda é que houve outras grandes civilizações em território africano, como o Congo e o Mali, por exemplo.

Em complementação a essa questão, temos a questão 15 que traz o seguinte enunciado: “Algumas das primeiras universidades de que se tem notícia floresciam na África já no século XVI. Exemplos delas são as universidades de Timbuktu, Gao e Djene”. Nessa questão fica claro o desejo de romper com a representação da África “simplificada por quatro t: tribo, tambor, terreiro, Tarzan” (KRAUSS; ROSA, 2010, p. 859), valorizando as grandes civilizações e conquistas científicas dos povos que compõem esse continente.

Novamente aqui temos dados que não cruzam nem se complementam. Novamente temos uma contradição. Na questão 5, 24.5% dos alunos concordaram em algum grau com a afirmação enquanto 42.8% discordaram. Ou seja, quase metade dos alunos compreende que existem outras civilizações desenvolvidas além dos egípcios no continente africano. Entretanto, existe um número significativo de alunos que optaram pela opção “Não sei”, de modo que o percentual de escolha ficou em 32.7%.

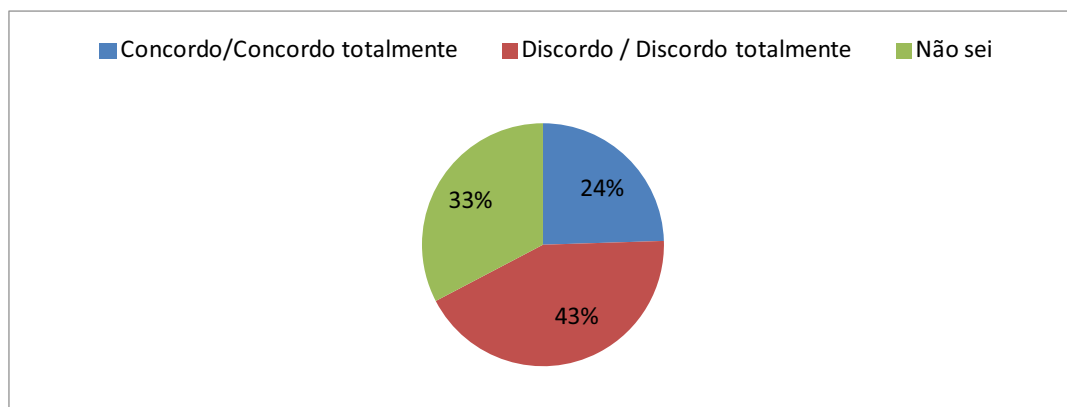


GRÁFICO 25 - Questão 5: Os egípcios são o único povo desenvolvido e civilizado presente no território africano antes da chegada dos europeus no continente durante o século XV. Números totais
Fonte: A autora.

Se considerarmos as classificações por raça / cor e tipo de escola, o abismo entre brancos e negros e alunos de escola pública e privada fica muito evidente.

Entre os alunos de escola pública os que concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação foram 26.9%, enquanto nas escolas privadas esse percentual cai para 21.7%. Entre os brancos, os que marcaram essas opções foram 20%. Já entre os negros, esse percentual sobe para 29.2%. Analisando o oposto, os que discordaram em alguma medida com a afirmação, somaram 53.3% entre os alunos de escola privada contra 39.5% entre os de escola pública. Entre os brancos o percentual fica em 47.5% e cai para 36.1% entre os negros. Os que não souberam se posicionar foram 25% entre os alunos da rede privada, 33.6% entre os de escola pública, 32.5% entre os brancos e 34.7% entre os negros.

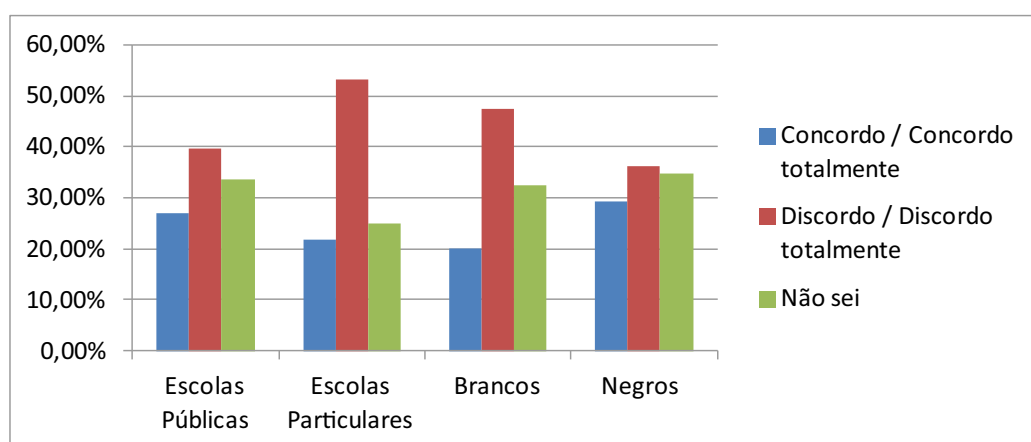


GRÁFICO 26 - Questão 5: Os egípcios são o único povo desenvolvido e civilizado presente no território africano antes da chegada dos europeus no continente durante o século XV. Resultados a partir dos critérios de classificação tipo de escola e raça/cor
Fonte: A autora.

Os dados demonstram que, se se iniciou um trabalho no sentido de mostrar aos alunos que não existiam apenas sociedades tribais no continente africano quando os europeus lá chegaram, esse trabalho ainda está bastante incipiente, especialmente no que tange aos negros e à escola pública. Prova maior disso são os resultados referentes à questão 15. Nessa questão 67.2% dos alunos escolheram a opção “Não sei”. Esses dados demonstram que se a escola tem trabalhado a questão de existirem civilizações desenvolvidas na África, ela tem falhado ao tentar demonstrar que sociedades são essas e quais são os símbolos desse desenvolvimento, seja ele comercial ou cultural. Na mesma questão, os que concordaram em alguma medida com a afirmação foram 22.1% e os que discordaram ou discordaram totalmente foram 10.7%.

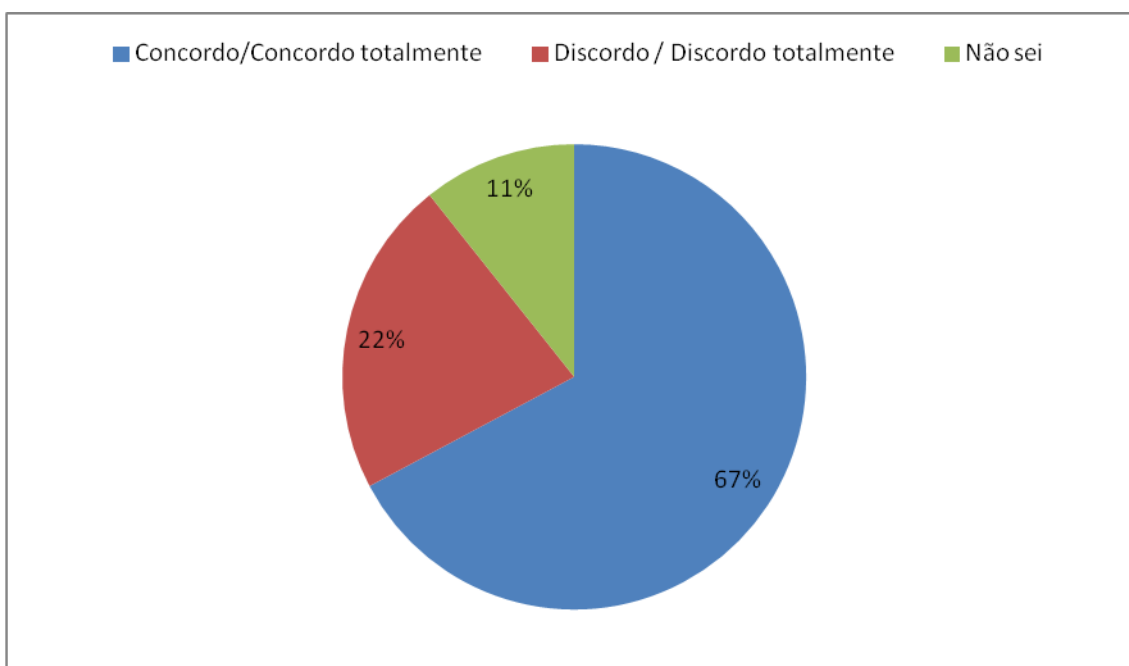


GRÁFICO 27 - Questão 15: Algumas das primeiras universidades de que se tem notícia floresciam na África já no século XVI. Exemplos delas são as universidades de Timbuktu, Gao e Djene. Números totais
Fonte: A autora.

Quando separamos os dados pelo critério de raça/cor temos os seguintes resultados: entre os que não souberam como se posicionar somaram 69.2% entre os brancos e 61.1 entre os negros. Os que concordaram ou concordaram totalmente foram 19.5% entre os brancos e o percentual sobe para 29.2% entre os negros. Os que discordaram foram 11.3% entre os brancos e 9.7% entre os negros.

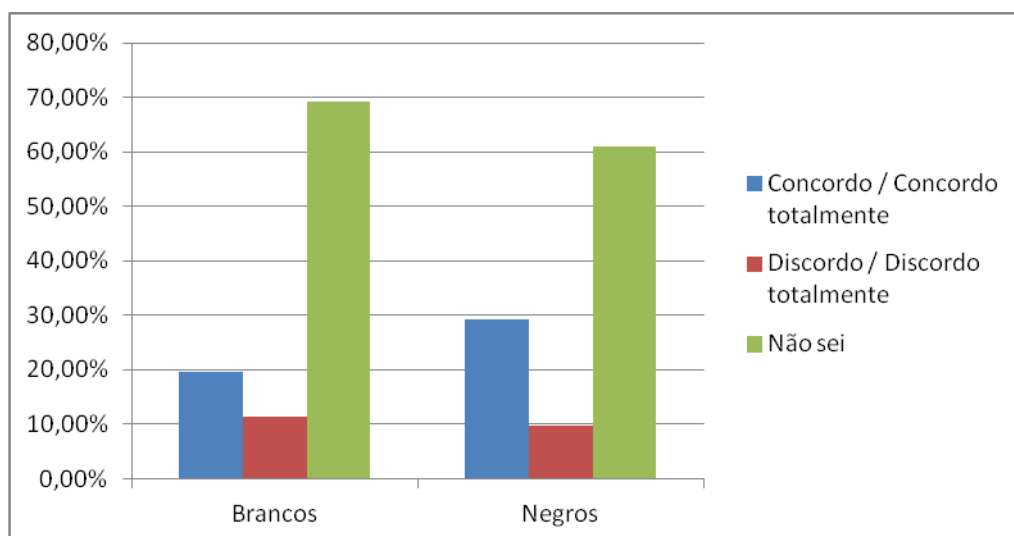


GRÁFICO 28 - Questão 15: Algumas das primeiras universidades de que se tem notícia floresciam na África já no século XVI. Exemplos delas são as universidades de Timbuktu, Gao e Djene. Resultados a partir dos critérios de classificação de raça / cor

Fonte: A autora.

A surpresa nessa questão não vem somente quando analisamos os dados a partir dos critérios de classificação por raça/cor, mas principalmente quando analisamos os dados separando os universos da escola particular e da escola pública. Parece que nas escolas públicas pesquisadas, esse tema foi trabalhado com maior relevância, pois o índice dos que marcaram “Não sei” cai para 53.7% enquanto nas escolas privadas sobe para 82.4%. Quanto aos que concordaram em algum grau com a afirmação, na escola pública, a soma resulta em 34.4% das escolhas, enquanto nas escolas particulares o índice não chega a 9%.

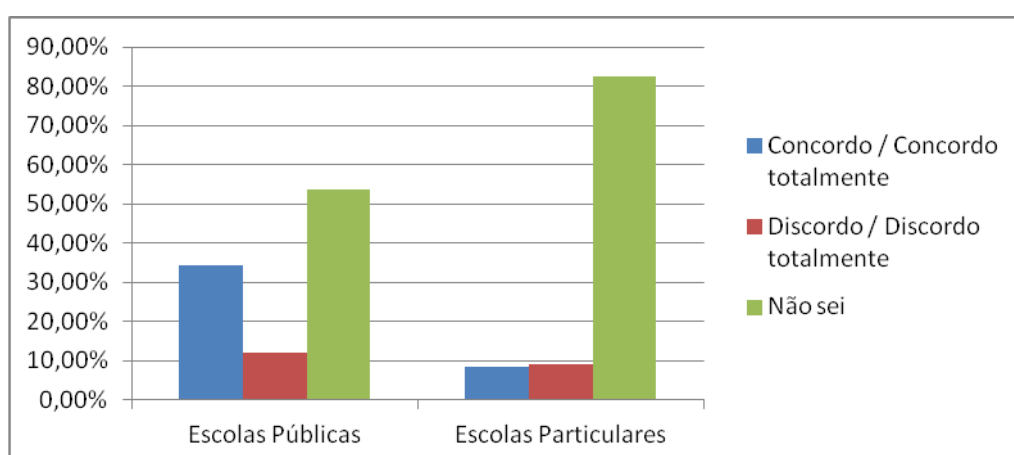


GRÁFICO 29 - Questão 15: Algumas das primeiras universidades de que se tem notícia floresciam na África já no século XVI. Exemplos delas são as universidades de Timbuktu, Gao e Djene. – Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola

Fonte: A autora.

Sem dúvidas, os dados da questão 15 revelam um passo importante das escolas públicas pesquisadas. Claramente, nessa temática específica elas se colocam a frente das escolas particulares. Entretanto, não se pode esquecer que essa questão foi pensada para complementar a número cinco. Diante disso, os resultados obtidos pelas escolas públicas não são complementares, são bem contraditórios. Isso nos leva a acreditar na hipótese de que as universidades de Timbuktu, Gao e Djene foram trabalhadas nessas escolas como temática de algum projeto específico sobre essa temática.

Projetos desse tipo podem contribuir de forma muito positiva para o combate à ignorância a respeito do continente africano. No entanto, o ideal seria que nós os formulássemos de forma mais frequente, de modo a contemplar cada vez mais temáticas afro-brasileiras e africanas.

Por fim, as três últimas questões que serão analisadas nesse capítulo são a 14, a 17 e a 13. A primeira afirma que “Aos moldes da União Europeia, os países africanos também criaram ações em prol de conseguir uma unidade, como a criação da União Africana em 2002”, a segunda fala de personagens da resistência negra e da luta dos negros contra a exploração, o preconceito e o racismo em diferentes tempos. O seu enunciado diz o seguinte: “A rainha Nzinga, o empresário e comunicador Marcus Garvey e o agrônomo e teórico Amílcar Cabral são personalidades negras comumente associadas à luta social de seus povos contra as desigualdades raciais e opressão dos brancos em contextos históricos diferentes”. Por fim, a última pede que os alunos elenquem, em ordem de importância, personalidades negras que eles estudaram na disciplina de História.

Os temas acima relacionados jamais estiveram presentes no ensino de História antes da Lei 10.639/03, mas tornaram-se obrigatórios a partir da sua aprovação.

Tanto a primeira como a segunda questão tiveram um grande número de escolhas pela opção “Não sei”. Na questão 14, o índice foi de 48.8% e na questão 17, de 53%. Isso quer dizer que esses temas ainda não foram inseridos de maneira adequada no currículo de História. Por outro lado, entre aqueles que opinaram acerca do tema, nas duas questões, a maioria concordou com as afirmativas, o que pode significar que embora ainda o trabalho esteja longe do ideal, um grande avanço já foi dado. Na questão 14, 40.1% dos alunos concordaram em algum grau com a afirmação em oposição a apenas 11.1%, que marcaram as opções “Discordo”

ou “Discordo totalmente”. Já na questão 17, 38.7% marcaram as opções “Concordo” ou “Concordo totalmente” enquanto apenas 8.3% discordaram em algum grau.

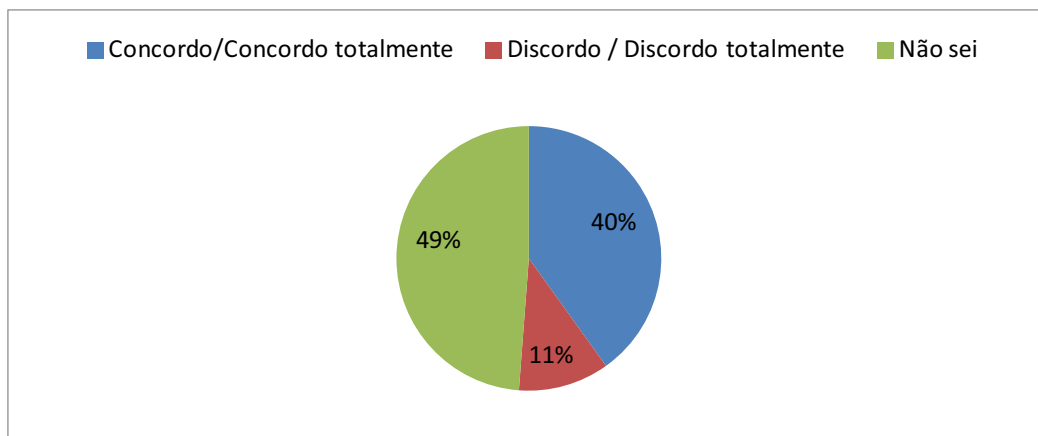


GRÁFICO 30 - Questão 14: Aos moldes da União Europeia, os países africanos também criaram ações em prol de conseguir uma unidade, como a criação da União Africana em 2002. Números totais
Fonte: A autora.

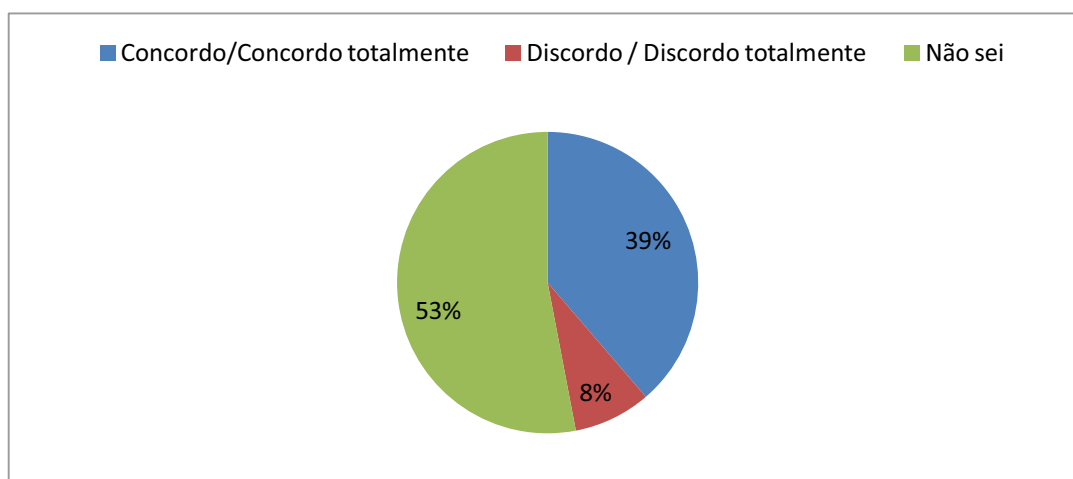


GRÁFICO 31 - Questão 17: A rainha Nzinga, o empresário e comunicador Marcus Garvey e o agrônomo e teórico Amílcar Cabral são personalidades negras comumente associadas à luta social de seus povos contra as desigualdades raciais e opressão dos brancos em contextos históricos diferentes. Números totais
Fonte: A autora.

Separando os dados por critérios de classificação de raça/cor e tipo de escola temos o seguinte para a questão 14: os que concordaram em alguma medida com a afirmação somaram 41.1% entre os brancos, 34.7% entre os negros, 50.4% entre os alunos de escolas públicas e 28.6% entre os alunos de escolas privadas. No contrário, aqueles que discordaram ou discordaram totalmente da afirmação foram 10.8% entre os brancos, 15.3% entre os negros, 12.8% nas escolas estaduais e 9.2% nas escolas particulares. Os que não souberam como se posicionar

somaram 48.1% entre os brancos, 50% entre os negros, 36.8% entre os alunos da rede pública e 62.2% entre os alunos das escolas privadas.

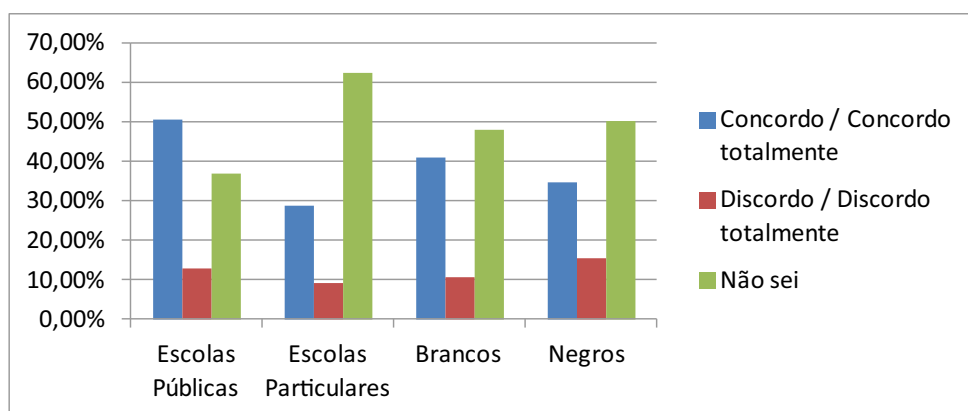


GRÁFICO 32 - Questão 14: Aos moldes da União Europeia, os países africanos também criaram ações em prol de conseguir uma unidade, como a criação da União Africana em 2002. Resultados a partir dos critérios de classificação raça/cor e tipo de escola
Fonte: A autora.

Já entre os que responderam a questão 17, os que concordaram em alguma medida com a afirmação somaram 35.8% entre os brancos, 45.8% entre os negros, 44.8% entre os alunos de escolas públicas e 31.9% entre os alunos de escolas privadas. Aqueles que discordaram ou discordaram totalmente da afirmação foram 8.2% entre os brancos, 8.4% entre os negros, 11.9% nas escolas estaduais e 4.2% nas escolas particulares. Os que não souberam como se posicionar somaram 56% entre os brancos, 45.8% entre os negros, 43.3% entre os alunos da rede pública e 63.9% entre os alunos da escola privada.

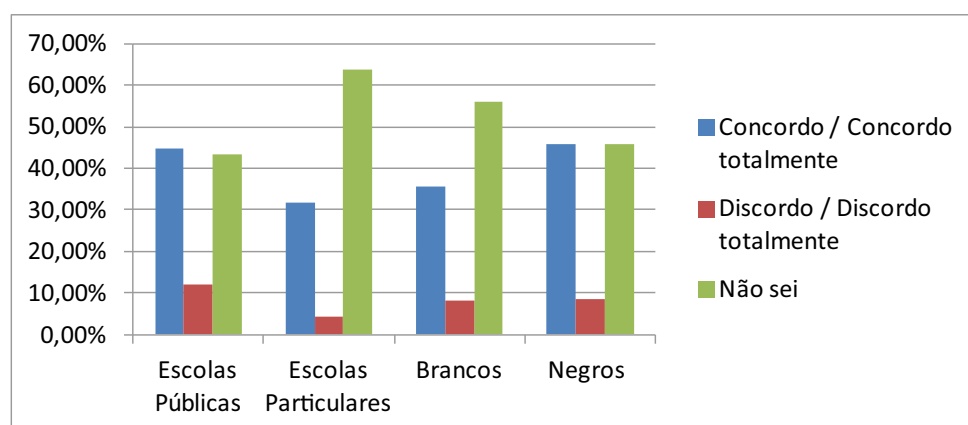


GRÁFICO 33 - Questão 17: A rainha Nzinga, o empresário e comunicador Marcus Garvey e o agrônomo e teórico Amílcar Cabral são personalidades negras comumente associadas à luta social de seus povos contra as desigualdades raciais e opressão dos brancos em contextos históricos diferentes. Resultados a partir dos critérios de classificação raça/cor e tipo de escola
Fonte: A autora.

Novamente aqui, as escolas públicas aparecem ligeiramente melhores que as particulares no que tange à inserção de novas temáticas relacionadas ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos. Tanto na questão 14 quanto na questão 17, os alunos de escola pública tiveram um percentual menor de escolha da opção “Não sei” e maior de escolha das opções “Concordo” e “Concordo totalmente”, consideradas corretas a partir do que a lei propõe. Esses resultados podem ser fruto das equipes multidisciplinares³¹ que atuam com mais rigor e têm maior fiscalização nas escolas públicas do que nas particulares.

De qualquer forma, o número percentual de alunos que marcou a opção “Não sei” ainda é bastante significativo, portanto faz-se extremamente necessário relembrar a importância de se incluir efetivamente esses temas no currículo. Para Oliva (2009, p. 163-165) trata-se de “corrigir percepções distorcidas ou desequilibradas sobre o continente africano [...], como confundir o estudo da História da África nos períodos recuados [...] com o estudo da escravidão”. Além disso, pauta-se na necessidade de “construir uma imagem positiva e renovada do continente” que se oponha a já conhecida História marcada por “generalizações, estereótipos e vitimizações” e de “valorizar a perspectiva da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo”. Trata-se ainda de reconhecer o lugar da africanidade na identidade brasileira e no combate ao racismo”. Para finalizar,

Existe o caráter formativo/intelectual do assunto, o motivo de maior importância entre os apresentados. A África possui tantas escolas de pensadores, de artistas, de intelectuais, e contribuições para o entendimento e construção do patrimônio histórico/cultural da humanidade que é inadmissível simplesmente não estudá-la (OLIVA, 2009, p. 165).

Por fim, a última questão que será tratada nesse capítulo é a número 13. O enunciado dizia o seguinte “Você consegue se lembrar de pelo menos 5 personalidades negras que você estudou na disciplina de História durante o Ensino Fundamental? Cite-as por ordem de importância (1 é mais importante e assim por diante)”.

³¹ As equipes multidisciplinares são espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná.

O objetivo dessa questão era investigar se o ensino de História tem destacado “heróis” negros, que pudessem ser apresentados como referências positivas, de modo a romper com a ideia de que a História dos africanos e afro-brasileiros está apenas ou majoritariamente marcada pela escravidão. Para fazer a análise dessa questão usamos o programa EVOC. Para tal, construímos uma planilha única com os personagens evocados por todos os alunos.

Com o EVOC é possível fazer uma comparação entre os dados a partir das duas variáveis condicionantes da questão: tanto a frequência, obtida em números absolutos quanto à ordem de importância que é feita a partir da ordem mediana de evocação (OME). Para tanto, o programa faz uma média da posição em que cada um dos personagens foi citado pelos estudantes. Quanto mais próximo de 1 for a média, mais imediata foi a lembrança.

Importante destacar que, para conseguirmos uma amostra mais homogênea de dados, antes de passar os dados obtidos para o EVOC precisamos fazer agrupamentos: nomes escritos de formas diferentes, incorretas ou abreviadas que representavam a mesma pessoa foram unidas na mesma categoria, por exemplo, aqueles que escreveram “Mandela” ou “Nelson Mandela” foram todos reduzidos à categoria “Mandela”. Além disso, palavras ilegíveis foram excluídas da análise.

Antes de avaliarmos os dados válidos, é preciso ressaltar também que, fora os dados ininteligíveis que foram desprezados, 40 alunos deixaram essa questão inteiramente em branco. Isso é o equivalente a 15.7% dos alunos. Frente aos números totais, pode parecer relativamente pouco, entretanto, quando pensamos de forma mais atenta sobre isso, percebemos que esse percentual de alunos não conseguiu resgatar na memória absolutamente nenhum personagem negro. Será que um percentual parecido seria obtido caso a pergunta se referisse a personalidades brancas? Certamente não. Nossa bagagem histórica traz muito mais que cinco nomes de heróis (nacionais ou não) brancos, entre os quais podemos pensar em Pedro Álvares Cabral, Tiradentes, D. Pedro I e D. Pedro II, Princesa Isabel, D. João VI para citar apenas alguns. Provavelmente pouquíssimos alunos teriam dificuldade para responder à questão nessa situação hipotética.

Quanto aos dados válidos, para compor as tabelas de análise e definir os núcleos centrais e periféricos de representações, a partir do número de evocações, as palavras que aparecem pouquíssimas vezes – em torno de 25% do total de palavras – são excluídas. Na tabela geral o número mínimo de evocações

considerado foi 3, nas demais foi 2. Isso é necessário para evitar falsos resultados, posto que com uma frequência tão baixa, tais dados não são representações sociais e nem, provavelmente resultados a partir do ensino de História.

Por fim, em cada uma das tabelas temos a frequência média, obtida a partir da divisão do número de evocações pelo número de palavras diferentes que restaram após o descarte, e a ordem mediana de evocação, dada pelo programa. Esses números variam porque são calculados a partir do grupo específico a que cada tabela se refere.

Em cada tabela, no primeiro quadrante estão as palavras que foram evocadas mais vezes que o resultado da frequência média e com OME maior que o determinado pelo programa (2,1). Isso quer dizer que os nomes que ocupam esse lugar foram evocados mais vezes e numa posição de maior importância. Já no último quadrante estão as palavras que formam o núcleo periférico de representações, já que nele estão inseridas as palavras que foram evocadas menos frequentemente e que possuem uma OME inferior à determinada pelo EVOC. Em outras palavras, nesse grupo estão as palavras que ao mesmo tempo em que foram menos citadas, também foram citadas numa posição de menor importância.

Para compreender melhor os quatro quadrantes, a partir da Teoria das Representações Sociais, é preciso entrar também no campo da Teoria do Núcleo Central de Jean Claud Abric. De acordo com essa teoria existe um núcleo central de representações, onde se encontram os elementos mais estáveis e, portanto, de difícil transformação e os núcleos intermediários e periféricos, onde são possíveis identificar elementos que estão aos poucos sendo incorporados ou excluídos do núcleo central. Nas palavras de Machado e Aniceto (2010, p. 352) “O núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças”. “Já os elementos periféricos, são responsáveis pela atualização e contextualização da representação”.

Apresentados os referenciais teóricos e metodológicos para essa questão em específico, vejamos um pouco do que os resultados nos revelam.

TABELA 4 – Resultados gerais da questão 13: “Você consegue se lembrar de pelo menos 5 personalidades negras que você estudou na disciplina de História durante o Ensino Fundamental? Cite-as por ordem de importância. (1 é mais importante e assim por diante)”

Tabela Geral					
210 estudantes					
1. Elementos centrais $F \geq 20 / OME < 2,1$			2. Elementos intermediários $F \geq 20 / OME \geq 2,1$		
	<i>F</i>	<i>OME</i>		<i>F</i>	<i>OME</i>
"Mandela"	79	1,772	"Pele"	22	2,955
"Zumbi"	75	1,773			
"LutherKing"	50	1,840			
"Obama"	67	2,075			
3. Elementos intermediários $F < 20 / OME < 2,1$			4. Elementos periféricos $F < 20 / OME \geq 2,1$		
	<i>F</i>	<i>OME</i>		<i>F</i>	<i>OME</i>
"QuilombodosPalmares"	3	1,000	"Gandhi"	16	2,313
"TimMaia"	3	1,333	"AhmadouKourouma"	3	2,333
			"AmilcarCabral"	5	2,571
			"Nzinga"	7	2,714
			"MichaelJordan"	4	2,750
			"MiaCouto"	4	2,750
			"JoaquimBarbosa"	4	2,750
			"MichaelJackson"	8	3,250
			"BobMarley"	6	3,500
			"MarcusGarvey"	4	3,500
			"Oprah"	4	3,500

Fonte: A autora.

Ao analisarmos os elementos que aparecem no primeiro quadrante temos o seguinte: "Mandela" é ao mesmo tempo a personalidade mais citada e com menor OME, portanto, é também seguidamente colocado como o mais importante. No mesmo espaço temos "Zumbi", "Luther King" e "Obama". À exceção de "Zumbi" e de "Obama", os outros dois personagens são comumente "apreciados" nos conteúdos de História no 9º ano. Como a pesquisa foi realizada entre os alunos do 1º ano do Ensino Médio, ainda no primeiro semestre, tais conhecimentos ainda estavam relativamente frescos na sua memória. Sabendo disso, eles podem ser entendidos como "falsas representações", já que é difícil mensurar em que medida os alunos se lembrariam desses nomes caso esse questionário tivesse sido realizado num outro momento. Por outro lado, outra inferência que podemos fazer a respeito desses dados é que tais nomes, exceto Zumbi, são também os que de certa forma estão

mais presentes na mídia, pois fazem parte de um contexto histórico mais próximo do tempo presente. Nesse caso, essa representação é reforçada não só pela escola, mas também por outros meios produtores de conhecimento histórico, principalmente no que se refere ao presidente dos EUA, Barack Obama, que possivelmente foi lembrado muito mais por sua importância pública atual do que pelos conhecimentos adquiridos nas aulas de História a seu respeito.

Já o caso do Zumbi é diferente. Ele é o único exemplo de personagem histórico da História do Brasil que aparece no primeiro quadrante e ao contrário dos outros não está temporalmente próximo a nós. Entretanto, Zumbi ao que parece, vem sendo retratado no ensino de História do Brasil, como principal – senão único – símbolo de resistência contra a escravidão e sua importância vem sempre relacionada ao Quilombo dos Palmares que, embora não seja um personagem histórico, aparece no terceiro quadrante com OME bem próxima de 1, ou seja com bastante relevância na opinião de quem decidiu evocar essa instituição.

Para Ribeiro (2007, p. 6-9), desde os anos de 1980, Zumbi vem sendo tratado na literatura Didática de História como

O rei palmarino, que imprimiu uma resistência quilombola contínua contra o poder colonial. [O ensino de História] Priorizou a história de Palmares mediante os aspectos político e revolucionário, ou seja, privilegiaram a descrição das estruturas políticas e militares do Quilombo. Zumbi constitui-se muito mais como um herói (da raça) negro do que nacional. Era um símbolo de uma história (didática) engajada e militante. Mas, não foi pensado como herói de um sentimento nacional. [...] Zumbi estaria ligado ao heroísmo de uma raça (os negros) e de um modelo de rebeldia que incomodava a ordem estabelecida. Zumbi seria a lembrança de um passado de conflito racial, uma mácula para o discurso da “democracia racial”.

Fica claro então, que Zumbi como núcleo central de representação, inclusive a partir de um viés de resistência negra, se construiu principalmente através da escola. Por outro lado, qual tem sido o esforço que a escola tem feito para incorporar nesse núcleo central outros personagens negros, além desse? Especialmente em âmbito nacional, as evocações da tabela geral demonstram um grande desconhecimento de personalidades negras que fizeram parte da nossa história. Entre os elementos intermediários temos Pelé e Tim Maia, demonstrando que a referência está muito mais na cultura popular e no futebol – do tempo presente – do que em nossa história, em nosso passado.

Com relação ao quarto quadrante da tabela geral, alguns nomes como Ahmadou Kourouma, Amílcar Cabral, Nzinga, Mia Couto e Marcus Garvey podem nos dar a falsa impressão de que essas personagens negras são elementos periféricos, que têm sido trabalhados em sala de aula, e que aos poucos estão sendo inseridos de modo a modificar as representações sociais já existentes. O que ocorre é, na verdade, um movimento oposto. Na falta de referências negras para responder nessa questão, os alunos partícipes desse estudo lançaram mão das possibilidades que tinham para tentar completá-la. O recurso que encontraram foi justamente o próprio questionário. Todos esses nomes não são de pessoas que os alunos efetivamente conhecem³², pelo contrário, tratam-se apenas de personagens que foram encontrados no próprio instrumento de coleta de dados e que foram a forma encontrada por muitos alunos para solucionar o problema. Essa estratégia, porém é muito mais utilizada pelos alunos que frequentam a escola privada – porque talvez sejam mais treinados a esgotar todas as possibilidades de tentativa para solucionar um teste – do que pelos estudantes de escola pública³³.

Mahatma Gandhi apresenta-se aqui como um erro, pois ele não é negro e nem africano, mas encontra-se inserido no mesmo contexto de Mandela e Martin Luther King, no sentido de que está entre os conteúdos trabalhados no 9º ano do Ensino Fundamental. Na maior parte dos currículos, é nessa série que se trabalham conteúdos históricos que vão desde o fim do século XIX até os dias atuais. Na prática, isso significa que um recorte histórico gigantesco deve ser trabalhado numa carga horária insuficiente. O resultado disso é uma “história enxugada” que dá ênfase naquilo que é “mais importante” tendo em vista os exames a que os alunos serão submetidos no futuro, e os “detalhes” acabam passando sem muita importância. Essa pode ser uma das explicações para a aparição de Gandhi entre as personalidades “negras” citadas pelos alunos.

Todos os elementos que restaram ainda no quarto quadrante não foram conhecidos, provavelmente na escola. Michael Jordan, Michael Jackson, Joaquim Barbosa, Bob Marley e Oprah são personagens negras com quem os alunos tiveram contato na mídia, ou através dos pais, parentes e amigos.

³² Uma análise mais aprofundada sobre o conhecimento dos alunos acerca dessas personalidades pode ser encontrado no capítulo 2 dessa dissertação, entre as páginas 113 e 118 e no capítulo 3, entre as páginas 162 e 165.

³³ Essa informação pode ser conferida um pouco mais à frente, na apresentação dos dados a partir do critério de classificação tipo de escola.

Quando observamos as tabelas divididas entre alunos de escola pública e de escola privada e entre brancos e negros não há grandes diferenças entre os elementos que ocupam o núcleo central de representações.

TABELA 5 – Resultados da questão 13 a partir do critério de classificação escola privada: “Você consegue se lembrar de pelo menos 5 personalidades negras que você estudou na disciplina de História durante o Ensino Fundamental? Cite-as por ordem de importância. (1 é mais importante e assim por diante)”

Tabela – Escola Privada 115 estudantes					
1. Elementos centrais $F \geq 17 / OME < 2,1$			2. Elementos intermediários $F \geq 17 / OME \geq 2,1$		
	<i>F</i>	<i>OME</i>		<i>F</i>	<i>OME</i>
"LutherKing"	38	1,789			
"Mandela"	53	1,962			
"Zumbi"	40	1,975			
"Obama"	47	2,085			
3. Elementos intermediários $F < 17 / OME < 2,1$			4. Elementos periféricos $F < 17 / OME \geq 2,1$		
	<i>F</i>	<i>OME</i>		<i>F</i>	<i>OME</i>
"GilbertoGil"	2	1,500	"Gandhi"	16	2,313
"Libertaçãodosescravos"	2	1,500	"Escravos"	2	2,500
"MohamedAli"	2	1,500	"AhmadouKourouma"	2	2,500
			"SnoopDogg"	2	2,500
			"AmilcarCabral"	6	2,667
			"JoaquimBarbosa"	3	2,667
			"Pele"	11	2,818
			"MiaCouto"	3	3,000
			"MichaelJordan"	3	3,000
			"Nzinga"	3	3,000
			"Oprah"	2	3,500
			"BobMarley"	3	3,667
			"MarcusGarvey"	3	4,000

Fonte: A autora.

TABELA 6 – Resultados da questão 13 a partir do critério de classificação escola pública: “Você consegue se lembrar de pelo menos 5 personalidades negras que você estudou na disciplina de História durante o Ensino Fundamental? Cite-as por ordem de importância. (1 é mais importante e assim por diante)”

Tabela – Escola Pública 95 estudantes					
1. Elementos centrais F ≥ 7 / OME < 2,1			2. Elementos intermediários F ≥ 7 / OME ≥ 2,1		
	F	OME		F	OME
"Mandela"	26	1,385	"Pele"	11	3,091
"Zumbi"	35	1,485	"MichaelJackson"	7	3,429
"LutherKing"	12	2,000			
"Obama"	20	2,050			
3. Elementos intermediários F < 7 / OME < 2,1			4. Elementos periféricos F < 7 / OME ≥ 2,1		
	F	OME		F	OME
"ChicadaSilva"	2	1,000	"Nzinga"	4	2,500
"QuilombodosPalmares"	2	1,000	"DonaBenta"	2	2,500
"Quilombos"	2	1,000	"BobMarley"	3	3,333
"TimMaia"	2	1,000	"Oprah"	2	3,500
"CrioloBatista"	2	2,000	"JoadoSantoCristo"	2	3,500
"Princesalsabel"	2	2,000			

Fonte: A autora.

TABELA 7 – Resultados da questão 13 a partir do critério de classificação raça/ cor: brancos - “Você consegue se lembrar de pelo menos 5 personalidades negras que você estudou na disciplina de História durante o Ensino Fundamental? Cite-as por ordem de importância. (1 é mais importante e assim por diante)”

Tabela – Brancos 148 estudantes					
1. Elementos centrais F ≥ 18 / OME < 2,1			2. Elementos intermediários F ≥ 18 / OME ≥ 2,1		
	F	OME		F	OME
"Zumbi"	50	1,750	"Obama"	52	2,250
"Mandela"	59	1,780			
"LutherKing"	41	1,805			
3. Elementos intermediários F < 18 / OME < 2,1			4. Elementos periféricos F < 18 / OME ≥ 2,1		
	F	OME		F	OME
"ChicadaSilva"	2	1,000	"AhmadouKourouma"	3	2,333
"QuilombodosPalmares"	2	1,000	"Gandhi"	13	2,462
"Quilombos"	2	1,000	"Escravos"	2	2,500
"GilbertoGil"	2	1,500	"DonaBenta"	2	2,500
"Libertaçãoadosescravos"	2	1,500	"Nzinga"	6	2,500
"WillSmith"	2	1,500	"SnoopDogg"	2	2,500
"Princesalsabel"	2	2,000	"AmilcarCabral"	5	2,600

"MichaelJackson"	5	2,800
"JoaquimBarbosa"	3	3,000
"MiaCouto"	3	3,000
"Oprah"	3	3,333
"MarcusGarvey"	3	3,333
"Pele"	14	3,429
"BobMarley"	2	3,500
"JoadoSantoCristo"	2	3,500

Fonte: A autora.

TABELA 8 — Resultados da questão 13 a partir do critério de classificação raça/ cor: negros - "Você consegue se lembrar de pelo menos 5 personalidades negras que você estudou na disciplina de História durante o Ensino Fundamental? Cite-as por ordem de importância. (1 é mais importante e assim por diante)"

Tabela – Negros 62 estudantes					
1. Elementos centrais $F \geq 7 / OME < 2,1$			2. Elementos intermediários $F \geq 7 / OME \geq 2,1$		
	<i>F</i>	<i>OME</i>		<i>F</i>	<i>OME</i>
"Obama"	15	1,467	"Pele"	8	2,125
"Mandela"	20	1,750			
"Zumbi"	25	1,760			
"LutherKing"	9	2,000			
3. Elementos intermediários $F < 7 / OME < 2,1$			4. Elementos periféricos $F < 7 / OME \geq 2,1$		
	<i>F</i>	<i>OME</i>		<i>F</i>	<i>OME</i>
"TimMaia"	2	1,000	"AmilcarCabral"	2	2,500
"Gandhi"	3	1,667	"MichaelJordan"	3	3,000
"CrioloBatista"	2	2,000	"BobMarley"	4	3,500
			"NegraLi"	2	3,500
			"MichaelJackson"	3	4,000

Entretanto, quando analisamos principalmente os elementos periféricos, percebemos que entre os alunos de escola particulares e brancos, o quarto quadrante apresenta muito mais informações. Evidentemente, como já afirmamos anteriormente nem todas essas informações trazem saberes adquiridos na escola. Alguns elementos, não representam sequer "saberes", foram apenas copiados do próprio instrumento de coleta de dados.

Além disso, algumas observações importantes acerca dos dados em separado precisam ser feitas. O nome de Gandhi, por exemplo, que aparece na

tabela geral e que, conforme já foi apresentado corresponde a um erro, não aparece na tabela dos alunos de escola pública, o que pode demonstrar talvez, que a independência da Índia nessas escolas, ou foi trabalhada de forma mais específica na sua singularidade, e não de forma generalizada dentro do mesmo processo de independência dos países africanos, no 9º ano, ou não foi trabalhada.

Outro erro que aparece também é a Princesa Isabel. Embora ela tenha relação com os negros na medida em que assinou a Lei Áurea, ela é branca. Entretanto, ela aparece apenas na tabela dos brancos e entre os alunos de escola pública. Esse erro não foi cometido pelos negros. A palavra “escravos” aparece também entre os elementos periféricos dos alunos de escolas privadas e entre os brancos. De modo geral, podemos concluir que a escola – seja a pública, seja a particular - e o ensino de História não fornecem referências suficientes de personagens negros para os seus alunos. Isso pode ser confirmado tanto nos elementos do núcleo central que são bastante reduzidos, no índice de alunos que não conseguiu elencar 5 personagens negros a partir do conhecimento histórico e no fato de que a maior parte dos elementos encontrados principalmente nas áreas periféricas e intermediárias advém de outros meios que não a escola.

É importante ressaltar que os temas analisados aqui, são fruto de uma seleção muito particular e subjetiva. Há vários outros temas que podem e devem ser trabalhados no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e que não foram contemplados aqui. Todavia, diante dos temas aqui relacionados, o que podemos concluir é que já é possível perceber uma mudança no trato desses conteúdos, especialmente daqueles que já faziam parte do currículo antes da implantação da Lei.

As mudanças estão centradas então mais na forma, do que no conteúdo. Um novo olhar, que coloca o negro como agente da sua própria história vem sendo gestado, conforme sugerem as questões relacionadas à resistência a escravidão e as lutas pela independência dos países africanos.

Mesmo assim, essas novas formas de trabalhar ainda estão longe de transformar totalmente o ensino no que se refere a esses temas – a questão da princesa Isabel parece ser o exemplo mais claro disso. No que tange aos conteúdos que deveriam ter sido incorporados, os dados sugerem que já há uma tentativa de inserí-los, embora isso ainda não tenha sido feito de maneira bem sistematizada e significativa para os alunos.

No próximo capítulo iremos analisar de que forma essas mudanças que foram vistas até aqui conseguiram desvencilhar os alunos da velha representação estereotipada e reducionista da África e em que medida isso tudo contribuiu para a diminuição do racismo e do preconceito racial, avaliando práticas comuns do nosso dia a dia.

4 SOBRE REPRESENTAÇÕES E RACISMO

Começamos esse trabalho fazendo uma importante discussão acerca da construção do mito da democracia racial e de como esse mito fundador colaborou para transformar o Brasil num país em que o racismo se dá de forma velada, mas nem por isso menos cruel ou violenta. Além disso, ainda no primeiro capítulo, discutimos as lutas do movimento negro por políticas públicas de reconhecimento e afirmação das culturas de matrizes africanas e também de combate ao preconceito e à desigualdade racial. Dentro desse contexto, a Lei 10.639/03 foi apresentada como alternativa no enfrentamento desses problemas.

No segundo capítulo, a partir dos dados coletados por meio de um questionário, tentamos demonstrar avanços e permanências no que diz respeito ao que a Lei se propõe e ao que ela de fato tem alcançado. Para finalizar esse trabalho, o terceiro e último capítulo traz uma reflexão sobre os resultados que a mudança no currículo trouxe para a compreensão da vida prática e para a transformação de representações sociais sobre o continente africano, sua história, sua cultura e seu povo.

Assim, esse capítulo se propõe a analisar as repostas da questão 19, que solicita que os alunos marquem 5 entre 10 palavras ou expressões que podem vir a caracterizar o continente africano e a questão 20, na qual os alunos precisavam desenhar as ideias que lhes vinham à mente quando pensavam em África. Importante ressaltar aqui, que o objetivo da questão 20 não é analisar demoradamente cada um dos desenhos, a partir de um referencial teórico e metodológico voltado especificamente para a análise de imagem. O objetivo dessa questão é identificar em que medida aquela representação reducionista e preconceituosa, já muito discutida nesse trabalho, na qual a África é quase sempre relacionada à pobreza, à miséria, a doenças, escravidão e animais selvagens permanece ou não no imaginário dos adolescentes que participaram dessa pesquisa.

Ficaram ainda para serem analisados nesse capítulo os resultados obtidos a partir da questão 4, que trata do dia 20 de novembro como comemoração do Dia da Consciência Negra e da valorização de heróis negros, a questão 18 sobre a situação do negro após a abolição da escravatura e a questão 24 que fala sobre cotas raciais que serão abordadas conjuntamente. Trataremos ainda da questão 6, que questiona

sobre as diferentes práticas culturais dos povos que habitam o continente africano atualmente, da questão 16 que fala das tentativas de criar uma identidade cultural africana e das questões 22 e 23 que versam sobre as religiões de matrizes africanas. Por fim, temos ainda a questão 21 sobre um caso público de racismo – Patrícia Moreira, torcedora gremista que chamou o jogador Aranha do Santos futebol clube de macaco.

Essas questões serão discutidas a partir dos vieses da Teoria das Representações Sociais de Sergé Moscovici e da Consciência Histórica de Jörn Rüsen. Esse referencial teórico e metodológico já foi detalhadamente apresentado no capítulo anterior.

4.1 TREZE DE MAIO, VINTE DE NOVEMBRO E POLÍTICA DE COTAS

"Treze de maio traição, / liberdade sem asas / e fome sem pão". Nesses versos de fins da década de 1960 e início de 1970, Oliveira Silveira, poeta e membro do grupo gaúcho Palmares, explica de forma sublime porque a data Treze de Maio, dia da assinatura da Lei Áurea não representava a comunidade negra. A Abolição da Escravatura, conforme já vimos anteriormente, não representou uma melhora significativa na vida dos negros recém alforriados porque não veio acompanhada de políticas públicas de inclusão da população afrodescendente à cidadania.

Outra crítica que se faz ao Treze de Maio é que a data desqualifica completamente a luta dos negros ao apontar a Princesa Isabel como principal, senão única, responsável pelo processo que levou ao fim da escravidão no Brasil. Marcos Fabrício Lopes da Silva (2009, s/p) explica que

Embutidos na consagração do 13 de maio estão os marcos da liberdade concedida e autorizada, da autonomia por decreto, do favor da casa grande, do complexo de senzala, do negro passivo e do branco ativo. Repete-se à exaustão a ideia de que bastou a pena da Princesa Isabel entrar em ação para a escravidão ser abolida no Brasil.

Numa tentativa de inverter essa lógica histórica, o Grupo Palmares, num primeiro momento, e depois o Movimento Negro Unificado propuseram a comemoração do Vinte de Novembro, aniversário de morte de Zumbi dos Palmares como data comemorativa. Zumbi representava a resistência negra e a luta dos

escravos contra a escravidão. Dessa forma, a nova data seria uma forma de “mostrar o quanto o país está marcado por diferenças e discriminações raciais. Foi também uma luta pela visibilidade do problema. Isso não é pouca coisa, pois o tema do racismo sempre foi negado, dentro e fora do Brasil. Como se não existisse”, segundo o professor Flávio Gomes do Departamento de História da UERJ em entrevista concedida à Revista *ComCiência*, em 2003.

Dessa forma, refletir sobre o que os alunos compreendem acerca do Dia da Consciência Negra e sobre o processo abolicionista e os anos seguintes, nos leva a pensar também sobre como eles enxergam as consequências dessa história até os dias atuais. Nesse sentido as questões 4 e 18 do questionário apresentado no capítulo anterior nos põem diante dessas discussões.

A questão 18 afirma que “Após a abolição da escravatura, os negros foram inseridos na sociedade brasileira, passando a uma condição de igualdade com os outros brasileiros”. Essa questão não é verdadeira, pois está em contradição com todos os estudos historiográficos e acadêmicos em geral validados intersubjetivamente nos vários âmbitos das ciências humanas e sociais, assim como nos dados disponíveis sobre as condições de acesso a direitos, vida e trabalho da população negra; vale dizer, não corresponde ao estágio atual do conhecimento sobre o assunto.

Apesar disso, 39.8% dos alunos concordaram ou concordaram totalmente com essa afirmativa. Embora não seja a maioria, é um número bastante representativo, e indica fortemente que esta parte dos sujeitos da amostra não está pautando seu conhecimento pelos estudos acadêmicos e dados produzidos por agências idôneas, mas por outro(s) tipo(s) de fonte. Em oposição a isso, 54.3% dos alunos discordaram ou discordaram totalmente da afirmação e apenas 5.9% não souberam opinar.

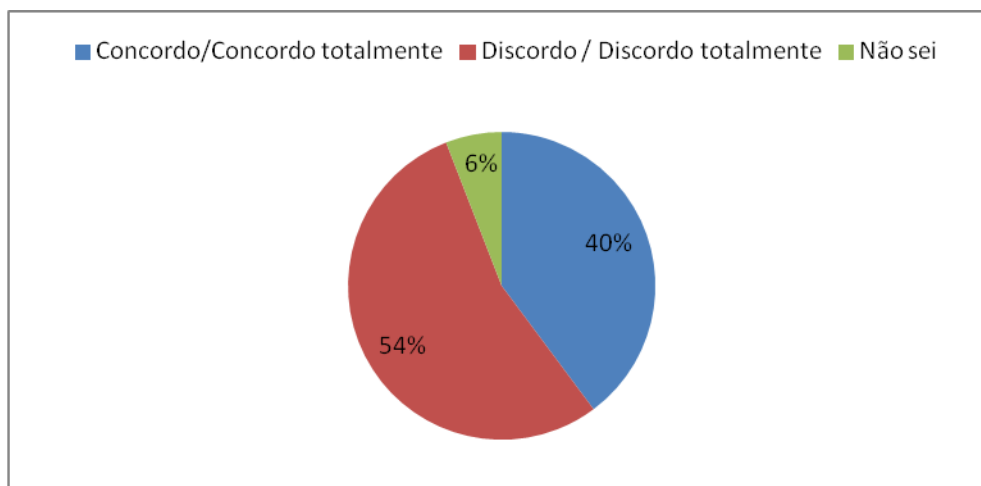


GRÁFICO 34 - Questão 18: Após a abolição da escravidão, os negros foram inseridos na sociedade brasileira, passando a uma condição de igualdade com os outros brasileiros. Números totais
Fonte: A autora.

Se separarmos esses dados a partir da classificação entre escolas públicas e privadas, o que encontramos são resultados extremamente díspares. Entre os alunos de escola pública, as opiniões observadas no parágrafo anterior se invertem: menos da metade dos alunos discordam em algum grau da afirmação (41.1%), enquanto 51.5% concordam ou concordam totalmente. 7.5% não souberam opinar. Nas particulares, 69.9% dos alunos discordaram ou discordaram totalmente com a afirmação e 26.7% concordaram com ela em algum grau. Apenas 4.2% dos alunos marcaram a opção “Não sei”.

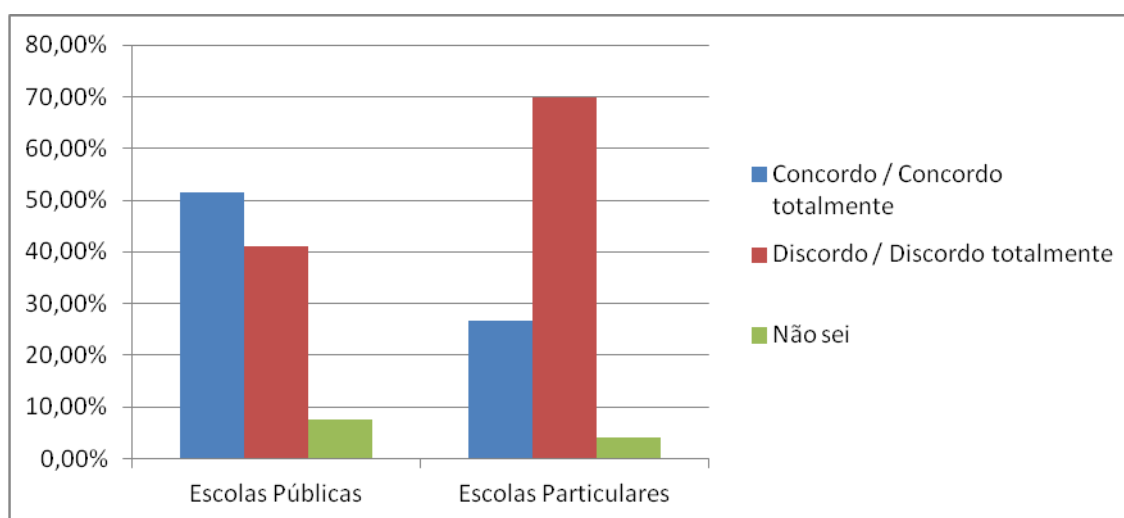


GRÁFICO 35 - Questão 18: Após a abolição da escravidão, os negros foram inseridos na sociedade brasileira, passando a uma condição de igualdade com os outros brasileiros Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola
Fonte: A autora.

Por fim, vale a pena também observar as diferenças de respostas entre aqueles que se autodeclararam negros e aqueles que se autodeclararam brancos. Entre os 160 alunos que se autodeclararam brancos, aproximadamente 59.3% discordaram em algum grau da afirmação, 36.8%, concordaram ou concordaram totalmente e 3.7% marcaram a opção “Não sei”. O total de negros que respondeu ao questionário é de 72 pessoas. Entre elas, 48,5% concordaram em algum grau com a afirmação, 50% discordaram ou discordaram totalmente e 1,5% optaram por “Não sei”. Há aqui claramente um empate técnico. E o que isso nos sugere?

Essa inversão de percentuais observados entre os alunos de escola pública e o “empate” que apareceu entre os alunos que se autodeclararam negros pode ser resultado, por exemplo, do contingente de informação a que esses alunos têm acesso. É provável que a maioria dos alunos de escola particular / brancos tenha contato com um índice maior e de mais qualidade de dados além daqueles fornecidos pela escola. Esse contato com outras fontes pode auxiliar a escola no processo de desconstrução do mito da democracia racial.

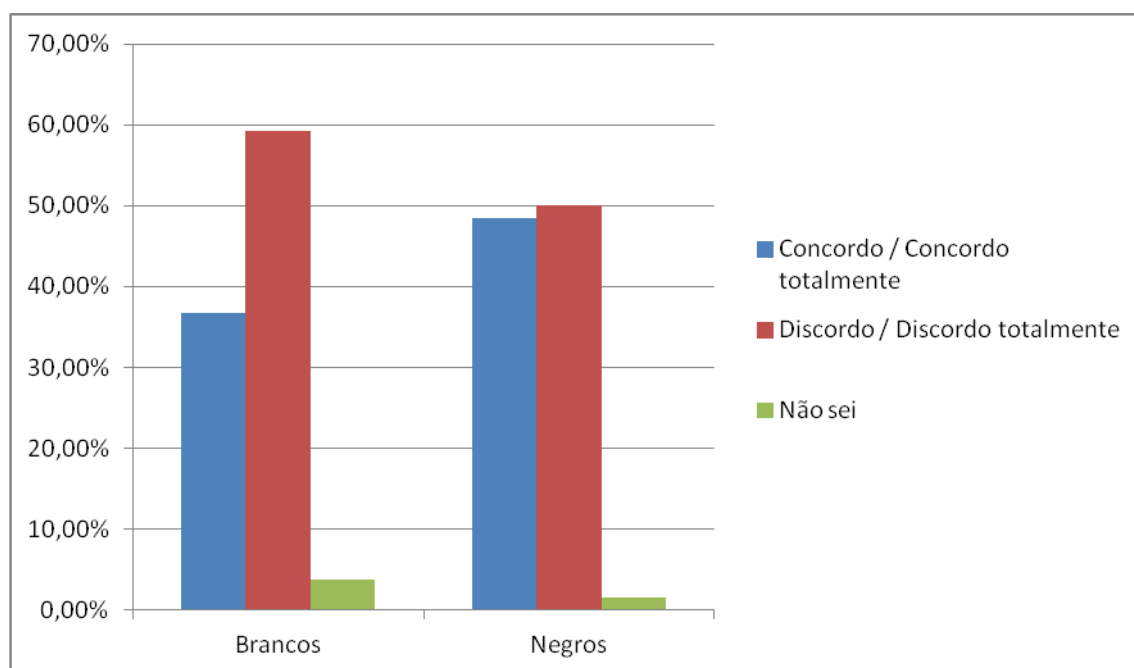


GRÁFICO 36 - Questão 18: após a abolição da escravidão, os negros foram inseridos na sociedade brasileira, passando a uma condição de igualdade com os outros brasileiros Resultados a partir do critério de classificação raça/cor

Fonte: A autora.

A afirmação proposta na questão 18 é em grande parte, falsa. Florestan Fernandes, ainda nos idos de 1972 esclarece que

Saído do regime servil sem condições para se adaptar rapidamente ao novo sistema de trabalho, à economia urbano-comercial e à modernização, o “homem de cor” viu-se duplamente espoliado. Primeiro, porque o ex-agente de trabalho escravo não recebeu nenhuma indenização, garantia ou assistência; segundo, porque se viu, repentinamente, em competição com o branco em ocupações que eram degradadas e repelidas anteriormente, sem ter meios para enfrentar e repelir essa forma mais sutil de despojamento social (FERNANDES, 2007, p. 66).

É importante lembrar também, como já afirmado no capítulo 1 dessa dissertação, que o contexto do fim da escravidão e da Proclamação da República é contemporâneo ao da disseminação das teorias de branqueamento no país, teorias estas que dificultarão ainda mais a inserção do negro na lógica moderna em que o Brasil ingressava. Na sua tese, Ramatis Jacino (2012) reafirma essa questão ao explicar que com a vinda dos imigrantes europeus,

Branco passavam a ocupar postos de trabalho historicamente reservados aos escravizados [...]. Escravizados e forros, em contrapartida, tinham ocupações que não haviam sido pensadas para eles, ainda que sua mobilidade estivesse condicionada à “gradação cromática” estabelecida por aquela sociedade (JACINO, 2012, p. 22).

Este mesmo autor aponta ainda que em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro houve um esforço para “invisibilizar” o negro, já que ele, mesmo forro, trazia à lembrança o recente atraso que representava a escravidão e que devia urgentemente ser superado.

A expulsão se dava com novas exigências legais, padrão de construção, higiene e artifícios jurídicos. A legislação urbana, elaborada no período [...] e os códigos de postura municipais explicitavam a preocupação em organizar, disciplinar, higienizar, civilizar, embranquecer (JACINO, 2012, p. 22-23).

Compreender esse processo de inserção social do negro no pós-abolição como um processo tortuoso, conturbado e demorado é essencial para reconhecer a necessidade de políticas afirmativas capazes de ressarcir os danos históricos que são sentidos até os dias de hoje pelas gerações seguintes daqueles que num passado não muito distante ainda eram escravos³⁴.

³⁴Faz-se relevante aqui a observação de Petrônio Domingues (2009, p. 218). “A história é regida por contradições, ambiguidades, ambivalências e experiências multifacetadas [...]”. Após o centenário da Abolição houve uma explosão de estudos voltados ao tema em questão que buscaram problematizar a ideia de que após a Lei Áurea todos os negros passaram a ocupar um espaço menos privilegiado em relação aos brancos. Sobre essa perspectiva diferenciada, consultar, por exemplo, DOMINGUES, Petrônio. Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição. **Anos 90**, v. 16, n. 30.

Os dados referentes a essa questão demonstram que há um reconhecimento desse processo histórico, mas ainda não de forma suficiente, principalmente entre os negros e os alunos de escola pública.

Conforme nos explica Rüsen (2001, p.59)

A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida.

Na medida em que os nossos alunos entendem que logo após a Abolição da Escravatura os negros conquistaram uma condição de igualdade com os demais brasileiros, desconsiderando aspectos importantes como a ideologia do branqueamento, o preconceito e a discriminação e usam esse conhecimento para tomar decisões e se orientar no mundo contemporâneo, discursos que defendem o mito da democracia racial ou da meritocracia passam a ter sentido e acolhida, mesmo diante de todas as desigualdades raciais comprovadamente existentes ainda hoje, mais de 100 anos após a libertação dos escravos.

A questão quatro coloca em análise para os participantes a afirmação a seguir “No dia 20 de novembro, aniversário de morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da luta negra contra a escravidão, é comemorado o Dia da Consciência Negra. Tal data tem por função levar-nos à reflexão sobre o orgulho da origem africana e sobre a valorização da cultura negra para a composição étnica e cultural de nosso país”.

Analisando os dados coletados de forma geral, os resultados obtidos para essa questão foram os seguintes: 83.5% dos alunos concordaram ou concordaram totalmente com a afirmativa, 11.4% marcaram a opção “Não sei” e apenas 5.1% dos alunos discordaram em algum grau da afirmação.

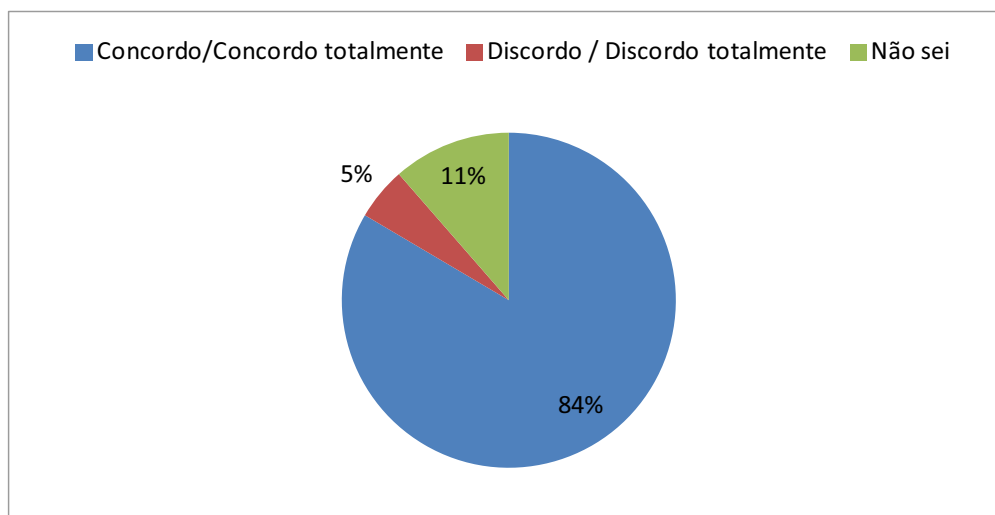


GRÁFICO 37 - Questão 4: No dia 20 de novembro, aniversário de morte de zumbi dos palmares, símbolo da luta negra contra a escravidão, é comemorado o Dia da Consciência Negra. Tal data tem por função levar-nos à reflexão sobre o orgulho da origem africana e sobre a valorização da cultura negra para a composição étnica e cultural de nosso país. Números totais
Fonte: A autora.

Esses dados revelam que a maior parte dos alunos reconhece a data 20 de novembro como Dia da Consciência Negra e o que essa data representa. É importante relembrar que essa data é escolhida a partir do descontentamento da população negra – especialmente dos membros do Grupo Palmares - em relação ao 13 de maio como fim da escravidão.

Os motivos e as consequências da abolição, ocorrida em 13 de maio de 1888, [...] não curaram as mazelas causadas no período escravocrata e a falta de políticas para incluir o negro na sociedade como cidadão livre representou um abandono político e social (SILVA, 2014, p.158).

Na busca de escolher uma data que melhor os representasse, os integrantes do grupo Palmares passaram a estudar com afincos a História do Brasil e da escravidão. Nesses estudos, a história do quilombo de Palmares se apresentava cada vez mais como símbolo de resistência contra o sistema. Como o grupo não encontrou registros do surgimento do quilombo, tampouco do nascimento de Zumbi, a data provável da sua morte foi escolhida para substituir o Treze de Maio.

Outro ponto importante a destacar é que o art.79-B da Lei 10.639/03 versa exatamente sobre essa data. Nele, lê-se o seguinte “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. Pensando que 83.5% dos alunos concordaram em algum grau com a afirmação, pode-se inferir que esse artigo vem sendo colocado em prática.

Os resultados são tão convincentes, que mesmo quando os separamos a partir da classificação de escolas, o que encontramos são números muito parecidos: 85.8% dos alunos de escola pública e 80.8% dos das escolas particulares concordaram com a afirmação. O mesmo acontece a partir da seleção de resposta entre brancos e negros: entre os primeiros 85.6% marcaram as opções “Concordo” ou “Concordo totalmente”. As mesmas opções foram escolhidas por 84.7% dos negros.

Diante dos resultados encontrados nas questões quatro e 18, faz-se necessário pensar um pouco mais sobre que relações podem ser estabelecidas entre elas e sobre como essas relações são ou não construídas entre os alunos que participaram da pesquisa. Mais de 80% dos alunos demonstraram conhecer, mesmo que de forma superficial as origens e os significados do dia 20 de novembro. Entretanto, muitos deles não conseguiram estabelecer nenhuma relação entre a escolha dessa data e os problemas não resolvidos pelo fim da escravidão, já que quase 40% do total de alunos concordou que os negros alcançaram um patamar de igualdade com os demais brasileiros após o fim da escravidão.

Assim parece claro que o 20 de novembro foi efetivamente inserido no calendário escolar conforme orienta a Lei. Entretanto, a partir dos dados obtidos podemos tomar como hipótese que as formas como essa data têm sido trabalhada não abrangem a complexidade que envolve todos os seus significados. Dito de outra forma, o texto da Lei permite várias interpretações, o que quer dizer que o Dia da Consciência Negra pode ser comemorado na escola de diversas formas, que incluem desde um mero formalismo e cumprimento de uma obrigação legal a um evento que problematiza os problemas raciais do Brasil.

Para refletir de forma mais aprofundada sobre essa relação entre o conhecimento do passado para orientar as ações e as tomadas de decisões no presente, fenômeno esse que Rüsen (2001) chama de consciência histórica, propusemos como última questão uma afirmativa sobre a Lei de Cotas. Na questão 24 do instrumento de coleta de dados, lê-se o seguinte: “A Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) obriga as universidades, institutos e centros federais a reservarem 50% das suas vagas a candidatos que cursaram, com aprovação, as três séries do ensino médio em escolas públicas ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou tenham obtido certificado de conclusão do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A lei também define que, dentro do

sistema de cotas, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5 salário mínimo. Há, ainda, vagas reservadas para negros, pardos e índios, entre as vagas separadas pelo critério de renda. O sistema de cotas se faz necessário porque historicamente brancos e não-brancos não tiveram acesso às mesmas oportunidades e que por isso, as cotas são necessárias, não só para ressarcir uma dívida histórica para com os negros, mas também para dar critérios mais justos de seleção entre brancos e negros para o acesso à universidade”.

Uma questão ainda tão polêmica nos dias de hoje, apesar de a promulgação da Lei já ter mais de dez anos, não poderia nos trazer resultados pouco complexos. O que temos, em primeira análise, observando a amostra de alunos que responderam ao questionário é o seguinte: 33. 9% dos estudantes concordam em alguma medida com a afirmação, 50.2% discordam ou discordam totalmente e 15.9% não souberam dar opinião. Temos então, pouco mais da metade dos alunos discordando da afirmação e, portanto, da política de cotas.

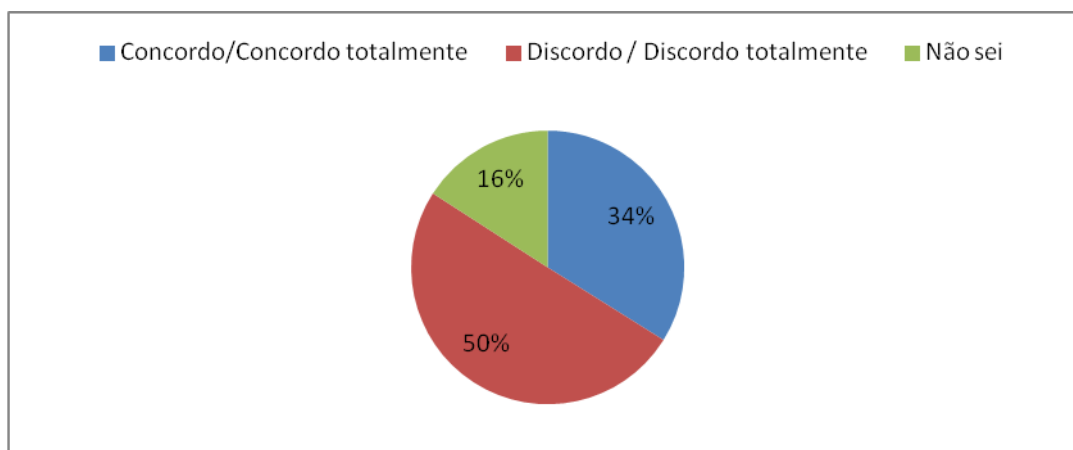


GRÁFICO 38 - Questão 24: A Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) obriga as universidades, institutos e centros federais a reservarem 50% das suas vagas a candidatos que cursaram, com aprovação, as três séries do ensino médio em escolas públicas ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou tenham obtido certificado de conclusão do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A lei também define que, dentro do sistema de cotas, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5 salário mínimo. Há, ainda, vagas reservadas para negros, pardos e índios, entre as vagas separadas pelo critério de renda. O sistema de cotas se faz necessário porque historicamente brancos e não-brancos não tiveram acesso às mesmas oportunidades e que por isso, as cotas são necessárias, não só para ressarcir uma dívida histórica para com os negros, mas também para dar critérios mais justos de seleção entre brancos e negros para o acesso à universidade. Números totais

Fonte: A autora.

Quando dividimos os números a partir do critério tipo de escola, temos uma inversão significativa. Entre os alunos de escola pública, 47.7% dos alunos concordam em alguma medida com o que afirma o enunciado, 17.7% não sabe e 34.6% discorda ou discorda totalmente. Na escola particular, 67.8% discorda ou discorda totalmente, 18.4% concorda ou concorda totalmente e 13.9% não soube opinar.

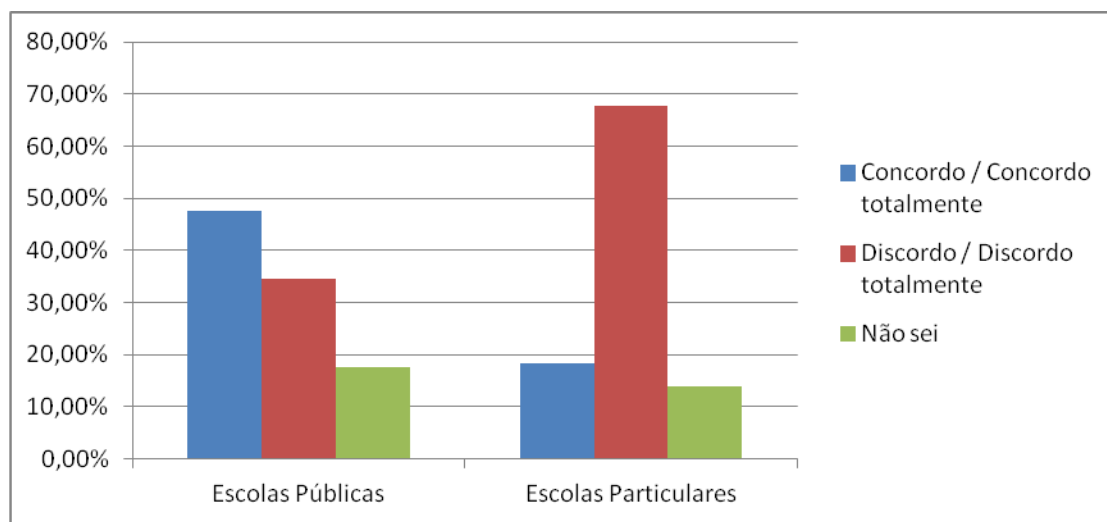


GRÁFICO 39 - Questão 24: A Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) obriga as universidades, institutos e centros federais a reservarem 50% das suas vagas a candidatos que cursaram, com aprovação, as três séries do ensino médio em escolas públicas ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou tenham obtido certificado de conclusão do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A lei também define que, dentro do sistema de cotas, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5 salário mínimo. Há, ainda, vagas reservadas para negros, pardos e índios, entre as vagas separadas pelo critério de renda. O sistema de cotas se faz necessário porque historicamente brancos e não-brancos não tiveram acesso às mesmas oportunidades e que por isso, as cotas são necessárias, não só para ressarcir uma dívida histórica para com os negros, mas também para dar critérios mais justos de seleção entre brancos e negros para o acesso à universidade. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola. Fonte: A autora.

Avaliando os resultados a partir do critério raça / cor, temos entre os negros 53% de alunos que optaram por concordar e concordar totalmente, 6% que não souberam responder e 41% que discordou em alguma medida. Entre os brancos, 53.5% discordaram ou discordaram totalmente da assertiva, 20.4% não souberam responder e 26.1% concordaram em alguma medida.

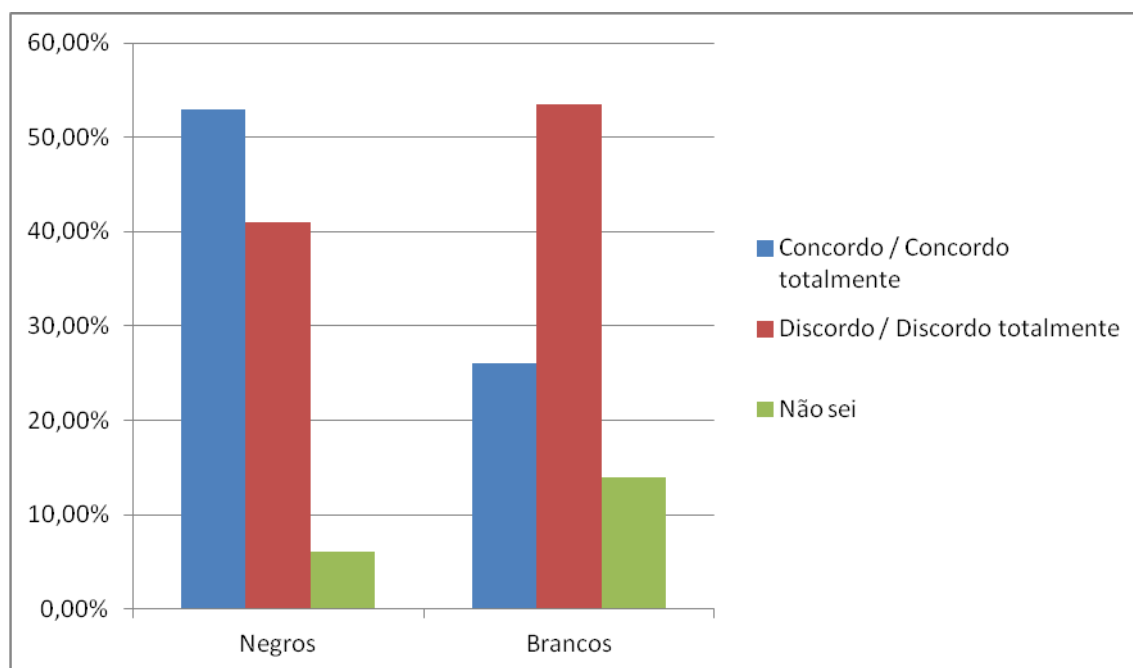


GRÁFICO 40 - Questão 24: A Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) obriga as universidades, institutos e centros federais a reservarem 50% das suas vagas a candidatos que cursaram, com aprovação, as três séries do ensino médio em escolas públicas ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou tenham obtido certificado de conclusão do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A lei também define que, dentro do sistema de cotas, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5 salário mínimo. Há, ainda, vagas reservadas para negros, pardos e índios, entre as vagas separadas pelo critério de renda. O sistema de cotas se faz necessário porque historicamente brancos e não-brancos não tiveram acesso às mesmas oportunidades e que por isso, as cotas são necessárias, não só para ressarcir uma dívida histórica para com os negros, mas também para dar critérios mais justos de seleção entre brancos e negros para o acesso à universidade. Resultados a partir do critério de classificação raça/cor
Fonte: A autora.

Num primeiro momento poderíamos supor que aqueles que são brancos, estudam em escolas particulares e de alguma forma se sentem prejudicados pela política de cotas, colocam-se contrários a ela. A escolha seria assim, uma questão de pensar em si mesmos, do seu bem-estar em primeiro lugar, e os outros ficariam em segundo plano. Todavia, não é tão simples assim. O que dizer dos estudantes de escolas públicas e de negros, que se posicionam contra a política de cotas? A professora Rita Laura Segato afirma que, ainda que inconscientemente, tal posição demonstra uma resistência à mudança da ordem social, ou em outras palavras, representa o medo das classes mais abastadas de ter “seus” lugares ocupados por aqueles que até então estiveram excluídos. Nas palavras de Segato (2005-2006, p. 82),

O expurgo de um outro racialmente marcado como inferior é o gesto no qual se assenta e do qual depende a identidade mesma do sujeito pós-escravista

branco. Esse gesto reproduz, nas profundezas do psiquismo historicamente formado, a subjetividade da elite, que afirma o ser como ser-mais frente ao menos-ser dos excluídos, necessitando destes. Nessa economia canibalística, alterar a relação desigual das partes ameaça não somente a posição mas também a identidade mesma do sujeito de elite, ao tocar sua relação hierárquica de mais-ser em relação a outros que são-menos, geralmente marcados racialmente. A universidade, pelo seu prestígio singular entre todas as instituições, é o centro de gravidade dessa estrutura histórica [...]

A autora aborda ainda outra questão além do medo das elites de ter seus lugares ocupados por pessoas que outrora não tinham condições de chegar nesses patamares sociais. Não é apenas o medo da inversão social que esse mecanismo possibilita que causa a reação contrária. Segundo ela, inconscientemente as cotas trazem à tona uma lembrança histórica que se quer esquecer: a ideia da ancestralidade negra. Se, em fins do século XIX e início do XX, procurou-se clarear a população por meio da mestiçagem, de modo a tornar um número razoável de brasileiros fenotipicamente brancos, a discussão sobre cotas retoma esses ancestrais que se quer esquecer.

Percebemos, então, que as nossas certezas assentavam-se num equívoco histórico e ético amplamente compartilhado e que o retrato do ancestral negro guardado na gaveta ou alterado pelo retoque de um fotógrafo de outros tempos nos torna para sempre parentes daqueles que hoje tentamos evitar, tanto nas nossas universidades como no seio das nossas famílias (SEGATO, 2005-2006, p.80-81).

Buscando entender melhor essa questão e principalmente de que forma os alunos utilizaram seus conhecimentos históricos para se posicionar, nela, exclusivamente, pedimos que os estudantes justificassem as suas respostas.

Numa tentativa de classificação das respostas e em busca de uma análise mais profunda, conseguimos estabelecer 5 grupos de justificativas levando em conta o principal argumento da resposta. O grupo, no qual mais pessoas se encaixaram, foi aquele cuja tese mais forte se articula a partir do discurso da democracia racial. A falsa compreensão de que, se brancos e negros são iguais e têm as mesmas condições não há a necessidade de existirem cotas raciais. Essa ideia de igualdade de condições foi majoritária tanto entre os alunos de escolas públicas quanto entre os de escola privada.

Vejamos abaixo alguns dos textos que apareceram nesse grupo:

“Discordo em relação aos negros, porque eu acho que atualmente, todos temos as mesmas oportunidades. Um negro pode ter uma condição de vida muito melhor que um branco e ganhar a vaga” (questionário nº132- escola particular).

“Como todos dizem, se os negros são iguais aos brancos, se as escolas públicas têm o mesmo nível de ensino das particulares, se todos temos os mesmos direitos, não existe nenhuma necessidade de cotas” (questionário nº148 – escola particular).

“Eu não acho totalmente certo, ao mesmo tempo [em] que existem negros que passam por dificuldades, brancos também passam. E todos devem estudar do mesmo modo” (questionário nº149 – escola particular).

“Não concordo com as cotas porque se somos todos iguais, porque os negros são tratados diferente? Eles tem capacidade de passar em um vestibular como qualquer outra pessoa. A cor da pele não é nada que interfira” (questionário nº157 – escola particular).

“Pois tanto brancos como negros são ricos e pobres então não a [há] porque desta lei” (questionário nº180 – escola particular).

“Não concordo com as cotas para negros, pois acho que todos deveriam ter as mesmas chances já que falam que são todos iguais” (questionário nº182 – escola particular).

“Discordo, pois todos temos que ter os mesmos direitos, não importa a raça e nem a cor” (questionário nº246 – escola particular).

“Acredito que não é só por isso que as cotas devem existir, pois os negros tem [têm] a mesma condição de pensar e inteligência que os outros” (questionário nº64 – escola pública).

“Não concordo com o sistema de cotas, porque acho que negros e brancos são iguais intelectualmente, não é a cor da pele que define o grau de inteligência e de conhecimento de uma pessoa, se fala tanto em igualdade entre brancos e negros, mas não à [há] igualdade no sistema de cotas” (questionário nº76 – escola pública).

“Eu discordo porque ao [a] meu ver todos somos iguais e deveríamos concorrer igualmente as [às] vagas e também demonstrar [demonstra] um sentimento de desigualdade a qual nos dias de hoje pode ser julgado por exemplo, a negra entrou na faculdade somente pelo uso de cotas acho um modo de exclusão desta raça que é como qualquer outra” (questionário nº80 – escola pública).

“Tinha que ter direitos iguais [iguais] e ponto final” (questionário nº102 – escola pública).

“Eu acho ridículo negro ter mais oportunidades que brancos, pois são todos iguais devem ter os mesmos direitos” (questionário nº106 – escola pública).

Ao analisarmos as respostas acima, parece-nos evidente o que sugerimos ao avaliar a questão 18: a falta de conhecimento histórico ou, a incapacidade de articular as questões do passado com o presente, e ainda o desconhecimento ou desconsideração dos dados estatísticos sobre a população negra na atualidade,

levam a uma visão distorcida da realidade em que se vive. Em outros termos, ou não há reconhecimento do dado empírico da desigualdade racial, ou esta desigualdade é explicada de uma forma que desconsidera as condições históricas de inserção do negro na sociedade, na economia, na educação e, portanto, se estabelece um significado distinto para a realidade constatada.

Quando pensamos que um percentual elevado de alunos não tem a compreensão de que a abolição da escravatura não representou a inserção dos negros na sociedade em condição de igualdade aos brancos, justificativas como as que vimos acima, são claramente compreensíveis. Por outro lado, entre aqueles que reconhecem que existe uma situação de desigualdade naquele contexto histórico, entre brancos e negros, as respostas acima citadas só podem ser compreendidas a partir da ideia de que, para esses alunos, as diferenças sociais ficaram restritas àquele momento em 1888 e que não têm nenhuma relação com a situação de brancos e negros nos dias de hoje, que ao que parece é muito diferente da daquela época, já que ambos se encontram em posição de igualdade de condições, segundo o que nos escrevem alguns dos alunos partícipes da pesquisa.

Outra situação a se pensar, que leva a cogitar a carência de conhecimento histórico ou incapacidade de articulá-lo com o presente é resumir a questão da igualdade ao biológico, quando claramente não se trata disso. A concepção em boa parte das respostas sobre a política de cotas aparece equivocadamente como uma “facilidade” aos negros porque os consideraria menos capazes, remetendo ao racismo científico do século XIX. Contraditoriamente (do nosso ponto de vista), a afirmação inicial ou o reconhecimento de que há uma igualdade essencial entre negros e não-negros sustenta a postura que recusa um tratamento desigual: para que este fosse assumido como justo, seria necessário reconhecer a desigualdade racial e social, e o seu não-reconhecimento é a pedra de toque da oposição às cotas para negros. Esse argumento pode ser comprovado quando voltamos aos dados e constatamos que entre os alunos de escola pública, que reconhecem a desigualdade, especialmente porque a sentem na pele, a maioria se coloca a favor da política de cotas. A partir da compreensão de que existe uma disparidade, percebe-se que são necessários tratamentos desiguais para corrigi-las.

Respondendo àqueles que usam o argumento da igualdade para explicar porque são contrários à política de cotas, alguns dos alunos que concordam com ela

entendem que, para que a igualdade exista, ainda que numa realidade futura, as cotas são necessárias. Segundo esses estudantes:

“Todos temo[s] direito de cursar uma faculdade,e não devemos impedir só porque são diferentes fisicamente, por ser branco ou negro, rico ou pobre. [...]” (questionário nº244 – escola particular).

“Concordo, pois antigamente os negros não tinham oportunidade de ingressar na oportunidade [universidade]” (questionário nº8 – escola pública).

“Concordo, pois é a garantia de que o negro vai entrar na universidade” (questionário nº45 – escola pública).

“A minha opinião é que os negros tem [têm] que ter as mesmas oportunidades do que os brancos. Todos somos iguais” (questionário nº49 – escola pública).

“Todos são iguais e os negros também tem [têm] direito a ingressar na faculdade” (questionário nº84 – escola pública).

“Todos tem [têm] que ter as mesmas oportunidades de construir um futuro melhor não julgando por cor, raça, língua etc. Por isso os negros tem [têm] que ter um espaço para conseguir engrossar [ingressar] em uma faculdade” (questionário nº208 – escola pública).

“Os negros temque [tem que] ter oportunidade para estudar e ter um futuro melhor” (questionário nº217 – escola pública).

“É que os negros também tenham que ter as mesmas oportunidades que os brancos na universidade” (questionário nº220 – escola pública).

“Sim, eu acho muito legal essa lei porque abriga [?] pessoas que não podiam fazer esses estudos agora podem” (questionário nº233 – escola pública).

Já no segundo grupo, o argumento mais forte dos alunos foi que as cotas são um tipo de preconceito. Exemplos de respostas inseridos nesse grupo são:

“Discordo, pois acredito que a própria Lei institui o racismo, dizendo de um certo modo, que há diferenças nas pessoas privilegiadas com a Lei. Há pessoas que se dedicam para seu curso e as que não se dedicam também em todos os lugares, e pessoas com todas as cores, independentemente do seu colégio ou raça” (questionário nº 111 – escola particular).

“(...) É também racismo dizendo que não brancos, índios não tem [têm] a mesma capacidade dos brancos” (questionário nº116 – escola particular).

“(...) Vejo isso como uma forma de preconceito, pois estamos tratando eles de uma maneira diferente por causa da sua cor ou raça” (questionário nº117 – escola particular).

“Discordo, pois o uso de cotas é também uma espécie de racismo entre brancos e negros. Somos todos iguais, então não vejo necessidade para as cotas raciais” (questionário nº121 – escola particular).

“(...) Em minha opinião, as cotas são um tipo de racismo, pois tanto os negros como os brancos possuem a mesma capacidade de aprendizagem (...)” (questionário 128 – escola particular).

“(...) Mas pela cor eu acho um ato de Racismo, pois estão chamando as outras ‘raças’ de burras que necessitam de ajuda para entrar em uma universidade” (questionário nº144 – escola particular).

“Discordo plenamente das cotas para negros ou portadores de deficiências que não interferem no intelecto. É um modo mascarado de tratá-los com preconceito e diferença, visto que eles têm a mesma capacidade mental” (questionário nº155 – escola particular).

“Eu acho que isso também é uma forma de discriminação, pois eles querem dizer que as pessoas pobres e negras são menos alfabetizadas do que o restante das pessoas” (questionário nº24 – escola pública).

“Não acho legal, muito menos certo. Só porque alguém é de raça negra não tem capacidade de conseguir uma vaga? Eu acho que é pura discriminação” (questionário nº42 – escola pública).

“Simplismente [Simplesmente] para mim isso não passa de uma forma de descriminação [discriminação]” (questionário nº61 – escola pública).

“Eu discordo totalmente, isso esta [está] errado, os negros índios e pardos estão aceitando isso, eles são igual a todo mundo eles mesmos deixam acontecer o racismo, deixando a cota acontecer dizendo que são incapazes de passar sem a cota, falando que são menos espertos que os brancos. ‘ISSO É BRINCADEIRA SÓ PODE’” (questionário nº78 – escola pública).

“Eu não acho correto o sistema de cotas para negros em universidades, pois isso gera mais preconceito, separando-os dos brancos, o que é desnecessário [...]” (questionário nº103 – escola pública).

Como sabemos, a discriminação racial ainda é muito presente no Brasil, por isso, críticas contumazes podem ser feitas ao uso desse argumento para discordar de políticas de ação afirmativa. Nesse sentido, Kabengele Munanga (2001, p. 41) explica que,

As cotas não vão estimular os preconceitos raciais, pois estes [já] são presentes no tecido social e na cultura brasileira. Discriminar os negros no mercado de trabalho pelo fato de eles terem estudado graças às cotas é simplesmente deslocar o eixo do preconceito e da discriminação presentes na sociedade e que existem sem cotas ou com cotas.

O autor esclarece que a cota, enquanto medida afirmativa tem como principal objetivo possibilitar aos negros galgar espaços antes pouco vivenciados por esse grupo social e, a partir disso melhorar as suas condições sociais, mesmo em uma sociedade em que ainda são persistentes o racismo e a discriminação racial.

Para justificar sua fala, Munanga explica que por meio das cotas, o futuro que poderia se vislumbrar é o que se vê hoje para as mulheres:

A história da luta das mulheres ilustra melhor o que seria o futuro dos negros. A discriminação contra elas não foi totalmente desarmada, mas elas ocupam cada vez mais espaços na sociedade não porque os homens se tornaram menos machistas e mais tolerantes, mas porque, justamente graças ao conhecimento adquirido, elas demonstram competência e capacidade que lhes abrem as portas que antigamente estavam fechadas (MUNANGA, 2001, p.41).

Numa outra perspectiva, Segato explica essa argumentação afirmando que o racismo é a “zona de insensibilidade da cultura brasileira”. Segundo a autora,

O padecimento moral e a insegurança das pessoas negras na nossa sociedade são inaudíveis, não encontram meios expressivos para se manifestar e não encontram registro nem no discurso midiático nem no acadêmico. Tanto os teóricos das ciências sociais quanto o senso comum o descrevem como parte de uma tradição, prática habitual, estilo de convivência, traço idiossincrático e até pitoresco da civilização brasileira. Esse sofrimento, que tem como causa pura e exclusivamente a cor da pele, é particularmente grande precisamente onde menos poderia ser admitido: nos espaços institucionais da esfera pública, dos quais a universidade é uma instância crucial (SEGATO, 2005-2006, p. 80).

Em concordância com Segato e com Munanga, alguns dos alunos que se posicionaram a favor das cotas usaram justamente os argumentos da discriminação e do preconceito para explicar a necessidade das mesmas.

“Existe muito preconceito contra os negros ainda hoje, assim acabam tendo menos oportunidades que os outros.” (questionário nº200 – escola particular).

“Minha resposta é verdadeira por que tem ainda pessoas racistas, sorte que tem leis que protege[m] eles” (questionário nº13 – escola pública).

“Eu concordo pois tem muitos negros que por sua cor são menos favorecidos e por isso tem menos chances de ter um [uma] renda e uma boa formação [...]” (questionário nº92 – escola pública).

O terceiro grupo dos que discordam em alguma medida da inserção de cotas para o acesso ao Ensino Superior, argumenta que elas desqualificam a meritocracia. Afinal, para esses estudantes, o mérito é resultado do esforço de cada um. Nessa perspectiva, os cotistas teriam acesso ao Ensino Superior com menor esforço que os não-cotistas. Segundo alguns deles:

“Eu penso que todos nós, independente se somos brancos, negros, e ou índios, somos capazes de passar em um vestibular devido a nossa capacidade de conhecimento e ao nosso interesse de ser bem sucedido na vida” (questionário nº120).

“O sistema deve ser meritocrático, quem merece entra na universidade independente de sua cor, a dívida histórica não se pode levar em conta pois assim teríamos que devolver essas terras para os índios, se alguém quer entrar na universidade, que essa pessoa mereça isso (...)” (questionário nº136).

“(...) eu conheço pessoas de colégios públicos ou negras que são mais inteligentes do que qualquer pessoa que já conheci. Um deles emprestava as apostilas do vizinho para estudar a noite, pois ia para aula de manhã e trabalha a tarde” (questionário nº171).

“(...) a pessoa que for entrar em uma instituição de nível superior, tem que ser por meio do próprio mérito e não por cotas” (questionário nº183).

“(...) Na minha opinião, as vagas não devem ser reservadas para tais e sim ‘ganhas’ para que todos que fizerem por merecerem, ou seja, um estudante de escola pública, escola particular, negro, branco, pardo..., adulto etc... vai garantir sua vaga pelo seu trabalho de estudo, não pelo que é (...)” (questionário nº201).

“Por que conheço muitas famílias negras muito melhor qualificada que famílias brancas. E quem passa na universidade é por capacidade e esforço não por dinheiro que sua família tem [...]” (questionário nº46 – escola pública).

“Discordo, porque acho que todos devem ter direitos iguais, seja branco, negro, índio, etc, não um ter mais chances do que o outro, mas o que tem que prevalecer e [é] a força de vontade da pessoa para conseguir a vaga nas universidades” (questionário nº213 – escola pública).

Pensar num modelo meritocrático de acesso a qualquer lugar ou instituição deveria pressupor, em primeira instância, condições iguais a todos os participantes dessa seleção, o que definitivamente não é o caso do Brasil. Entretanto, o argumento liberal humanista se encaixa aqui novamente. Aqueles que se encontram em melhores condições sociais tendem a construir uma representação da sociedade em que os que “venceram na vida” chegaram a essa posição porque *são melhores*. Além da valorização de si mesmos e do seu próprio esforço, esse pensamento os exime da responsabilidade social com os mais pobres, menos favorecidos e com menos oportunidades.

De uma forma um tanto ácida, Maria Aparecida Bento (2005, s/p) explica que ao concordarmos com a premissa da meritocracia, teremos que reconhecer também “que o segmento composto por homens brancos entre 25 e 50 anos, é o único segmento brasileiro que tem capacidade e portanto merece ocupar hegemonicamente todos os lugares de poder (96%), que de fato já ocupa”.

Aqueles que afirmam que o sistema de cotas rompe com a meritocracia provavelmente não sabem como ele funciona. Todos os alunos, cotistas ou não, precisam resolver a mesma prova e alcançar os melhores resultados para serem aceitos nas instituições de ensino superior. Munanga nos explica que (2001, p.42),

As cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como o imaginam os defensores da 'justiça', da 'excelência' e do 'mérito'. Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro, de acordo com a nota de aprovação prevista. [...] Deste fato, serão respeitados os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico.

O próximo grupo de estudantes que discordaram em alguma medida com a afirmação, fugiu um pouco da questão racial na sua argumentação. Segundo eles, a política de cotas é uma medida do Estado para esconder uma educação pública de qualidade ruim. Não encontramos estudantes de escola pública que tenham usado esse argumento, porém entre os alunos inseridos na escola particular, encontramos respostas como as seguintes:

“Pois essa lei não condiz com a igualdade prometida pelo governo, a educação deveria ser boa o suficiente para todos conseguirem ter o mesmo ensino e para as pessoas que não tiveram boas oportunidades não precisarem depender de cotas” (questionário nº170).

“Discordo totalmente pois ao invés do governo melhorar as escolas públicas para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar em uma privada, eles facilitam a entrada na universidade, portanto as escolas continuarão as mesmas e com essa lei nada mudará por um bom tempo” (questionário nº172).

“Penso que o sistema de cotas para aqueles que cursaram escola pública é uma forma de apenas encobrir a má educação que muitas escolas dão, eles deveriam melhorar essas escolas para que o nível se compare as particulares. Os alunos deveriam ter o mesmo nível de aprendizado. Quanto às vagas reservadas para negros, pardo (sic) e índios, a educação dada a eles é a mesma que é dada aos brancos, não vejo a necessidade de uma cota só para isso” (questionário nº125).

De fato esses alunos têm razão em questionar a qualidade do ensino público. Um investimento pesado em educação e a valorização dos professores certamente resolveria boa parte dos problemas sociais do Brasil. O acesso à educação de qualidade é um direito de todos e as cotas, tanto sociais quanto raciais são uma forma de democratizar esse direito, ao menos no Ensino Superior.

Pensar a questão das cotas relacionando-a com o ensino básico público, que na maioria das vezes não acompanha a qualidade do oferecido nas escolas particulares, não resolve o problema, pois não melhora, ao menos em curto prazo, a qualidade da educação e também não permite o acesso desses alunos menos privilegiados às instituições particulares. A proposta do sistema de cotas busca amenizar, num prazo mais curto, essa situação.

Munanga (2001) explica por que há a necessidade também das cotas raciais, além das sociais, recorrendo a Habermas. Segundo os autores, o modernismo político se acostumou a tratar seres e grupos desiguais de modo igual, sem reconhecer que eles necessitam ser tratados a partir das suas diferenças.

Visto deste ângulo, não vejo como tratar, falando de políticas públicas numa cultura e sociedade racista, igualmente os negros pobres e os brancos pobres, quando uns são duplamente discriminados e outros discriminados uma única vez (MUNANGA, 2001, p.36).

Por fim, um grupo pequeno de alunos vindos de escolas particulares, tentou usar argumentos históricos para justificar a sua discordância diante da política de cotas:

“Eu acho o sistema de cotas para negros um sistema de PROFUNDA desigualdade social, a justificativa de que se estaria pagando uma dívida histórica para com os negros é irrelevante enquanto contiar [continuar] havendo desigualdade”(questionário 107).

“Discordo, pois mesmo negros tendo sofrido no passado por quanto tempo teremos que saldar essa dívida [...]” (questionário 108).

“Para mim cotas é admitir [admitir] que a educação [educação] pública é péssima, mas ela só é péssima por que senão não ia ter quem trabalhasse para os donos de fábrica ‘quase’ de graça. E a dívida histórica, deixa no passado” (questionário 115).

“Acho que coisas que aconteceram no passado, jovens brancos da atualidade não devem sofrer as consequências, muitas vezes perdendo vagas só por causa da cor” (questionário 204).

Os trechos acima demonstram não só uma total falta de empatia como também nos leva a crer que existe uma dificuldade em articular as diferentes temporalidades entre os alunos que responderam aos questionários. Quando um estudante escreve “E a dívida histórica, deixa no passado.” ou “Acho que coisas que aconteceram no passado, jovens brancos da atualidade não devem sofrer as consequências.” ou ainda que “a justificativa da dívida histórica é irrelevante

enquanto [continuar] havendo desigualdade” parece-nos que eles não conseguem perceber que a desigualdade, o preconceito e a discriminação raciais são resultado desse passado que não está tão distante assim, ou então, se percebem essa relação, optam por basear as suas escolhas em outros fatores que não a História.

Aqueles que vivem hoje, de fato, não são responsáveis pelos séculos de escravidão. O próprio parecer CP 003/2004 esclarece isso conforme já vimos em capítulos anteriores³⁵. Não se trata disso. Trata-se de reconhecer que esse passado de sofrimento e escravidão acarretou em prejuízos para a população afrodescendente que ainda não foram totalmente resolvidos, mesmo nos dias atuais. E, se esses problemas ainda perduram, faz-se necessário que, hoje, criem-se medidas capazes de fazê-lo.

Sob as lentes da Consciência Histórica, é possível afirmar que esses alunos adquiriram parcialmente a competência narrativa³⁶, posto que conseguem perceber que o tempo não é um presente infinito e também conseguem, ainda que em alguns casos de maneira incipiente, dar sentido ao todo temporal. Todavia, uma breve análise dos discursos da questão 24, entre os alunos que discordam da política de cotas, demonstra que eles não conseguiram ou optaram por não usar o conhecimento que tinham do passado para justificar a sua posição. Ao contrário, suas respostas demonstram ora um desconhecimento de elementos importantes do passado e das suas implicações no presente, ora uma completa desconsideração do passado.

O que está em questão aqui é a competência de experiência, que consiste justamente em conhecer a história. Na medida em que se amplia esse saber, que nunca é inexistente, mas também não é absoluto, os alunos têm mais condições de aprimorar as competências de interpretação e orientação e nortear as suas opiniões a partir do conhecimento histórico. Entretanto, se o conhecimento histórico que se possui é incompleto, parcial ou tosco, a competência de orientação ou a capacidade de julgar fica prejudicada o que acaba afetando a competência de orientação, que a capacidade de tomar decisões. É importante ressaltar que a tomada de decisão ou a competência de orientação não se baseia necessariamente em princípios morais e éticos. É uma decisão individual, tomada a partir da sua subjetividade.

³⁵ Rever página 38 dessa dissertação.

³⁶ Esse conceito foi discutido no segundo capítulo dessa dissertação, entre as páginas 72 e 73.

Por outro lado, houve também aqueles alunos que tentaram explicar a concordância com a política de cotas a partir do viés histórico. Em nossa percepção, as respostas desse grupo foram mais elaboradas no sentido de que exigiram um uso do conhecimento histórico de forma mais complexa, obrigatoriamente estabelecendo relações entre o passado e o presente. Vejamos abaixo algumas dessas respostas:

“As cotas, na minha opinião são muito boas no sentido de que muitas pessoas não tiveram a oportunidade de ter um bom estudo. Quanto as cotas raciais, eu acredito que realmente o nosso país deve dar um acesso maior para essas pessoas por conta do tanto que sofreram na época que foram traficados para servirem de escravos” (questionário nº173 – escola particular).

“As universidades tem [que] preservar os negros, índios e pardos dentro delas, pois devido a sua história no passado ainda são tratados por outras pessoas de forma inferior” (questionário nº23 – escola pública).

“O sistema de cotas se faz necessário porque na história brasileira os negros não são bem vistos, com histórico de racismo,escavidão e ódio dos brancos” (questionário nº35 – escola pública).

“[...] Mais [mas] se for pensar no caso eles merecem por ter sofrido no passado e até hoje em pleno século XXI sofrem” (questionário nº38 – escola pública).

“Ninguém é mais inteligente que ninguém. Mas acho que é justo os negros terem uma oportunidade a mais pelo tanto que seus antecedentes já sofreram” (questionário nº85 – escola pública).

Entre os que assinalaram a opção “Não sei”, houve alguns que escreverem nunca terem ouvido falar da lei e outros que apontaram tantos pontos positivos quanto negativos da política de cotas, de modo a explicar sua indecisão.

“Não entendo sobre esse assunto” (questionário nº 243 – escola particular).

“Não estava informado sobre esse assunto” (questionário nº 211 – escola pública).

“As cotas são sim necessárias para acabar com essa diferença, porém no geral acabam entrando pessoas desqualificadas e que não se importam com os estudos, tirando então a chance de alguém sem cota mas que realmente queria entrar na universidade” (questionário nº 207 – escola particular).

“Não sei, pois concordo e discordo. Concordo com a tentativa de remediar as atrocidades cometidas contra os negros no 1800,mas discordo com o sistema pois acho que menospreza de certa forma o negros” (questionário nº 166 – escola particular).

“Creio que, por um lado, as cotas são erradas pois demonstram que a educação imposta pelo governo, é fraca. Mas, por outro lado, além da

qualidade de ensino, a raça de certo indivíduo também gera dificuldades em nossa sociedade atual” (questionário nº 163 – escola particular).

“Eu acho que algumas pessoas também perdem a oportunidade por causa de cotas. Mais [mas] é bom para algumas pessoas e não acho um problema” (questionário nº 211 – escola pública).

Para encerrar esse item, embora não seja o objetivo maior do trabalho, cabe ressaltar que um número grande dos alunos que marcaram a opção “Não sei” na questão 24³⁷, não justificaram a sua resposta, deixando em branco a parte descritiva. Isso nos permitiria deduzir que esta decisão poderia ter sido tomada muito mais por “preguiça” de justificar a sua escolha do que por falta de conhecimento.³⁸

4.2. CONVERSANDO SOBRE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA

Em se tratando das heranças deixadas pelos africanos e seus descendentes e sua contribuição para a formação cultural e identitária brasileira e a representação que os alunos constroem acerca desses temas, as questões 22 e 23 do questionário versam sobre as religiões de matrizes africanas, como o candomblé e a umbanda.

Como já dissemos antes, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não são os únicos nem tampouco os primeiros documentos do Estado a tratarem do respeito à diversidade étnica, racial e cultural no Brasil.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 5º garante a liberdade religiosa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996 determina que o tratamento que se dá à História do Brasil deve considerar as contribuições de diferentes culturas e etnias, entre elas as de matrizes indígena, africana e europeia, para a formação do povo brasileiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 orientam que a educação nas escolas deve levar alunos e professores a reconhecerem e valorizarem a pluralidade sociocultural brasileira e também de

³⁷ Houve também entre os que concordaram ou não concordaram alunos que deixaram a parte discursiva em branco. Aqueles que responderam à parte discursiva, mas não foram inteligíveis na sua argumentação foram desconsiderados nessa parte da análise.

³⁸ Boa parte dos alunos que respondeu e justificou a sua resposta na questão 24, pautou o seu discurso no senso-comum. Para mais informações acerca do que é verdade ou não a respeito das cotas é “10 mitos sobre as cotas”, disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=53>>

outros povos além de posicionar-se contra qualquer discriminação. Ou seja, a Lei 10.639/03, nesse sentido vem para dar sequência ao que já vem ocorrendo nos últimos 30 anos.

Entretanto, apesar de toda essa preocupação nos documentos oficiais com uma educação voltada para o conhecimento e o respeito às diferentes culturas, isso tudo não tem evitado que situações inaceitáveis de intolerância religiosa continuem acontecendo em nosso país. O caso da menina Kailane Campos, de apenas 11 anos que foi apedrejada ao sair de um terreiro de candomblé em junho de 2015 é apenas um entre muitos exemplos³⁹.

Para contribuir para o combate a situações como essas, a Lei 10.639/03, bem como os outros documentos que a regulamentam, também reforçam a orientação de que é preciso acabar com a ignorância para combater o preconceito e a intolerância. Numa tentativa de observar de que forma aspectos relacionados às religiões de matrizes africanas vem sendo trabalhadas (ou não) nas escolas, a questão 23 do nosso instrumento de coleta de dados afirmava o seguinte: “A umbanda e o candomblé não são religiões, pois não têm um texto sagrado (como a Bíblia, por exemplo) como fundamento não veneram a uma só divindade suprema e nem tem uma estrutura hierárquica”.

Pouco mais da metade dos alunos que responderam ao questionário não concordaram em alguma medida com a afirmação (56.5%). Entretanto, uma parcela significativa concordou em alguma medida com a afirmação (23.3%) ou não soube opinar (20.2%). Não seria exagero considerar que a mídia e as famílias tem um papel importante nos resultados que acabo de demonstrar. Não raro, as religiões de matrizes africanas aparecem nos meios de comunicação de forma depreciativa, associadas a coisas ruins e demoníacas⁴⁰. Muitas igrejas, em especial as neopentecostais, tem declarado verdadeira cruzada contra tais religiões⁴¹. Muitos pais, também por desconhecimento, acabam por também corroborar com tais

³⁹ Sobre esse assunto ver reportagens disponíveis em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/religioes-africanas-sao-principal-alvo-da-intolerancia-religiosa-no-Brasil>> e <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>

⁴⁰ Sobre isso, consultar: SILVA, Conceição de Maria Ferreira. **Barravento, Orí e Santo Forte: representação de religiões afro-Brasileiras no cinema**. 2010. – Subtítulo 1.3 – População Negra: Marginalização social e Midiática.

⁴¹ Sobre isso, consultar: SILVA, Vagner Gonçalves da. **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-Brasileiro**. EdUSP, 2007 e reportage disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm>

representações. Tal pensamento conservador é tão marcante em nossa sociedade, que embora a afirmação da questão 23 seja preconceituosa e eurocêntrica, ela já chegou a consubstanciar em uma decisão judicial.⁴² Diante desse contexto não muito favorável, sobra para a escola a função de desconstruir preconceitos e educar para a alteridade.

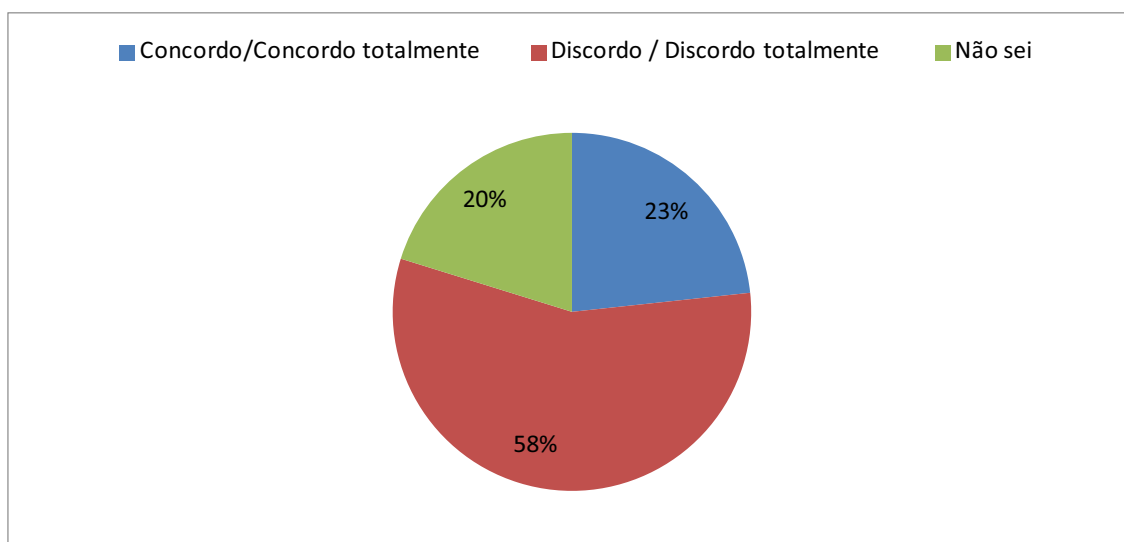


GRÁFICO 41 - Questão 23: A umbanda e o candomblé não são religiões, pois não têm um texto sagrado (como a bíblia, por exemplo) como fundamento, não veneram a uma só divindade suprema e nem tem uma estrutura hierárquica. Números totais
Fonte: A autora.

Entre os estudantes de escola pública, 44.4% dos alunos discordaram ou discordaram totalmente da afirmação, 32.3% concordaram em alguma medida e 23.3% não souberam. Nas escolas particulares, apenas 13.3% concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação em a oposição aos 63.1% que discordaram em alguma medida. A porcentagem daqueles que não souberam responder ficou muito semelhante com o índice das escolas públicas: 23.6%.

⁴² Sobre esse assunto ver reportagem disponível em: < <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ha-ofensa-e-fundamentalismo-na-decisao-contraria-a-umbanda-e-ao-candomble-7480.html>>

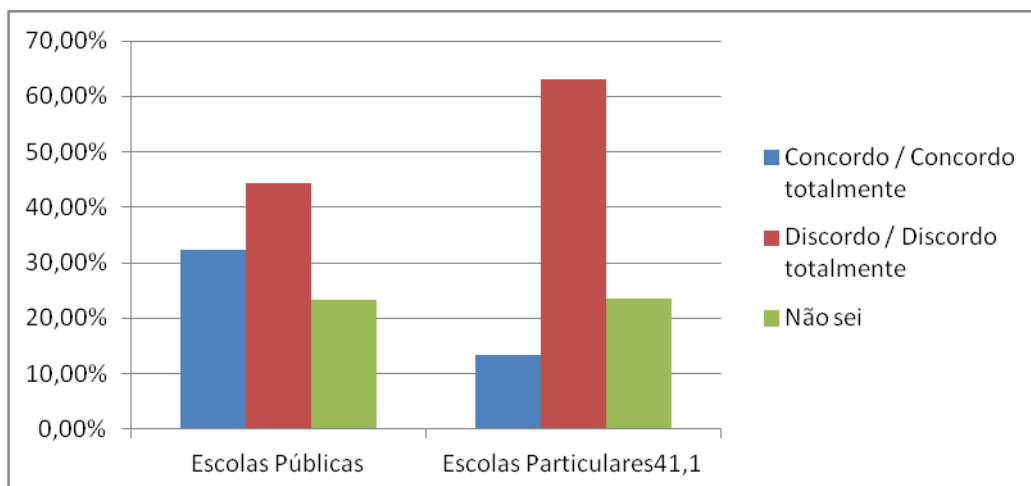


GRÁFICO 42 - Questão 23: A umbanda e o candomblé não são religiões, pois não têm um texto sagrado (como a bíblia, por exemplo) como fundamento, não veneram a uma só divindade suprema e nem tem uma estrutura hierárquica. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola
Fonte: A autora.

Separados por cor/etnia, entre os brancos 60.6% discordaram em alguma medida com a afirmação enquanto 47.9% dos negros escolheram essas opções, 21.3% dos brancos e 16,9% dos negros não souberam e 18.1% dos brancos e 35.2% dos negros concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação.

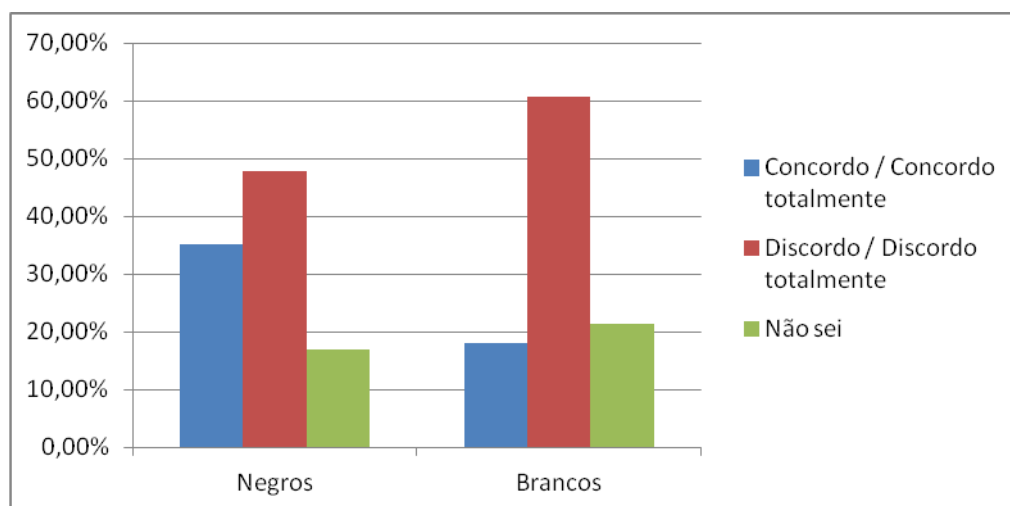


GRÁFICO 43 - Questão 23: A umbanda e o candomblé não são religiões, pois não têm um texto sagrado (como a bíblia, por exemplo) como fundamento, não veneram a uma só divindade suprema e nem tem uma estrutura hierárquica. Resultados a partir do critério de classificação por raça/cor
Fonte: A autora.

Diante dos números, os desafios nessa jornada que envolve escola e professores, ao que parece são muitos. Apesar da maior parte dos estudantes ter discordado da afirmação, um número importante concordou ou não soube opinar. O discurso da escola no esforço de despertar o respeito e a tolerância ainda está

começando a promover mudanças. A afirmação da questão pauta-se numa ideia etnocêntrica e europeia de características que um credo deve ter para ser considerado religião. Combater esse modelo é também combater um modelo de ensino que há séculos vem se reproduzindo na escola e que há pouco tempo começa a se modificar. Nesse sentido, Oliveira, Almirante e Santos (2013, p.276) asseveram que

A escola continua demasiadamente conservadora e monocultural, todavia, o que tem ocorrido na sociedade brasileira nas últimas décadas nos levar a crer que apesar de contraditório e não linear, percorremos um caminho rumo a uma ampliação dos horizontes culturais existentes na educação formal para as crianças e jovens das religiões afro-brasileiras [...].

Ainda abordando a mesma temática, a questão 22 afirmava que “A incorporação de temas relacionados com práticas religiosas afro-brasileiras e africanas, como o candomblé e a umbanda, na disciplina de História, assim como já se estuda a Igreja Católica e a Reforma Protestante é desnecessária, já que tais temas não têm tanta relevância na formação histórica e cultural do Brasil, país onde a maior parte da população professa religiões cristãs”.

Temos a clareza de que adolescentes que estão cursando o primeiro ano do Ensino Médio não têm condição de discutir currículos e conteúdos que devem ou não ser inseridos no planejamento escolar. A intenção aqui é outra. É perceber se esses estudantes conseguem perceber que a cultura afro-brasileira – e dentro delas, as suas práticas religiosas – foi por muito tempo excluída da educação formal, mas que, apesar disso, é tão importante quando outras, como as cristãs. Além disso, o fato de a maior parte da população se declarar cristã não deveria ser argumento para relegar a segundo plano outras práticas religiosas que também ajudaram a construir a nossa cultura, que tem o sincretismo como característica marcante.

Nessa questão, os resultados não foram muito diferentes daqueles obtidos na questão 23: 50.2% dos alunos discordaram em alguma medida da afirmação, 26.9% concordaram ou concordaram totalmente e 22.9% marcaram a opção “Não sei”. Separando os dados a partir da classificação “cor/etnia” temos o seguinte: entre os brancos 53.3% discordaram em alguma medida da afirmação, contra 38.9% dos negros. Entre os estudantes que se autodeclararam pardos ou pretos, 33.3% concordaram ou concordaram totalmente com a afirmativa. Já entre os brancos, o percentual dos que escolheram essas opções ficou em 26.6%. Entre aqueles que

marcaram a opção “Não sei” do universo de estudantes negros foram 27.8% enquanto entre os brancos esse percentual ficou em 20.1%.

Os resultados totais daqueles que responderam a essa questão, de certa forma, não informações muito significativas, mas ao compararmos os resultados gerais com aqueles a partir da divisão cor/etnia, já é possível perceber grandes contrastes entre as respostas de brancos e negros. Essas diferenças tornam-se ainda mais gritantes quando comparamos os índices a partir da diferenciação entre escolas públicas e privadas.

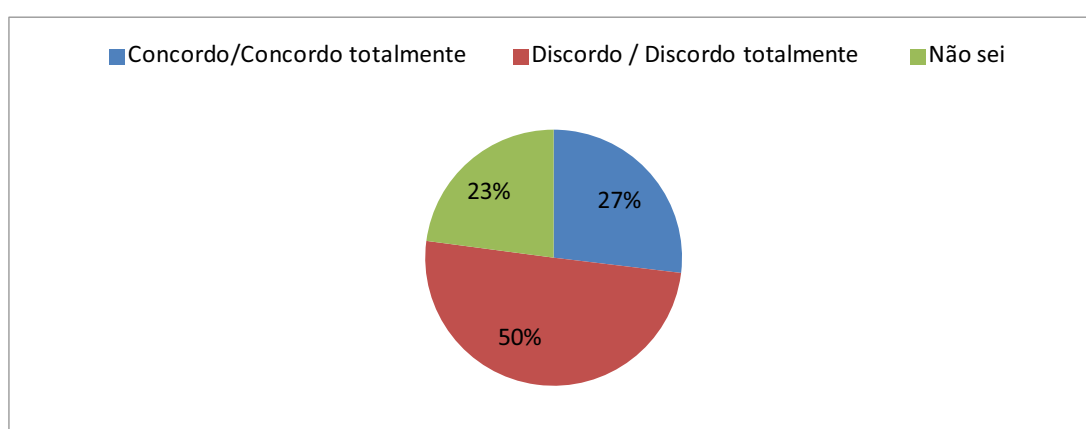


GRÁFICO 44 - Questão 22: A incorporação de temas relacionados com práticas religiosas afro-brasileiras e africanas, como o candomblé e a umbanda, na disciplina de História, assim como já se estuda a igreja católica e a reforma protestante é desnecessária, já que tais temas não têm tanta relevância na formação histórica e cultural do Brasil, país onde a maior parte da população professa religiões cristãs. Números totais.

Fonte: A autora.

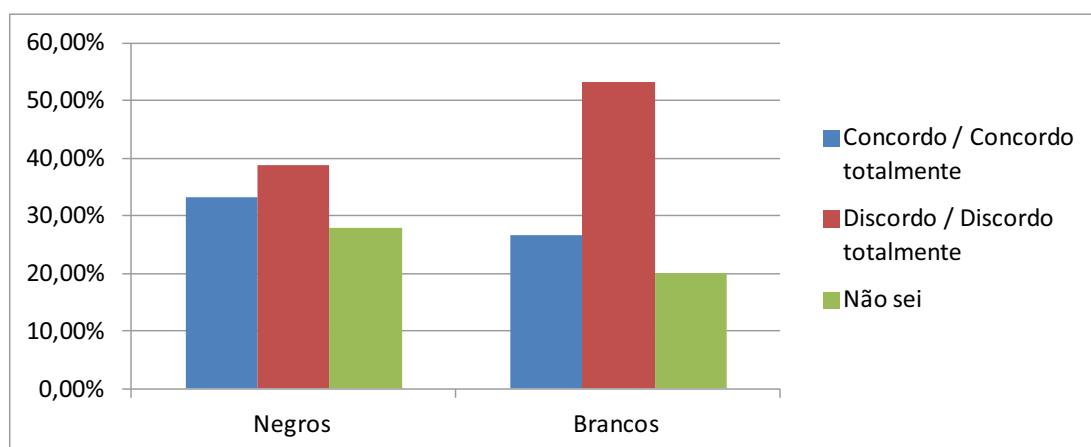


GRÁFICO 45 - Questão 22: A incorporação de temas relacionados com práticas religiosas afro-brasileiras e africanas, como o candomblé e a umbanda, na disciplina de História, assim como já se estuda a igreja católica e a reforma protestante é desnecessária, já que tais temas não têm tanta relevância na formação histórica e cultural do Brasil, país onde a maior parte da população professa religiões cristãs. Resultados a partir do critério de classificação cor / raça

Fonte: A autora.

Entre os alunos de escola pública, os resultados se invertem comparados aos resultados gerais. Se, em números totais, a maioria dos alunos discordou em algum grau, quando analisamos os resultados obtidos apenas entre os alunos da escola pública, ainda que por uma pequena diferença, a maior parte dos alunos concordou ou concordou totalmente com a afirmação: 38%. Os que optaram por discordar ou discordar totalmente foram 32,9% e os que não souberam responder somaram 29,1%. Já entre os alunos da escola particular, 69,7% discordaram ou discordaram totalmente da afirmação, 15,2% concordaram em alguma medida e 15,1% não souberam opinar.

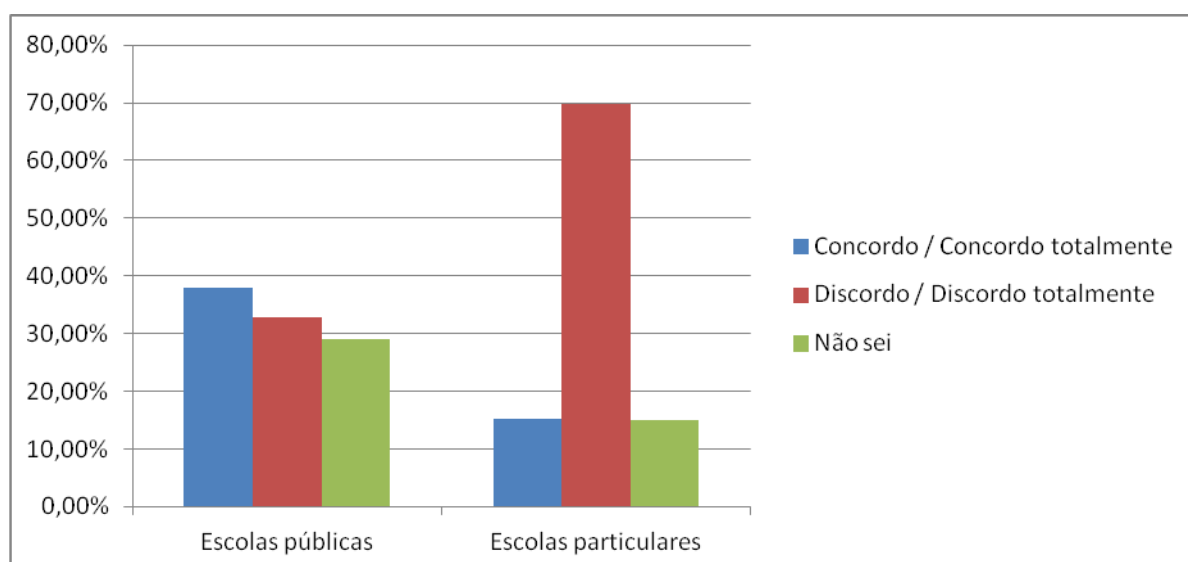


GRÁFICO 46 - Questão 22: A incorporação de temas relacionados com práticas religiosas afro-brasileiras e africanas, como o candomblé e a umbanda, na disciplina de História, assim como já se estuda a Igreja Católica e a Reforma Protestante é desnecessária, já que tais temas não têm tanta relevância na formação histórica e cultural do Brasil, país onde a maior parte da população professa religiões cristãs. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.

Fonte: A autora.

O que esses dados podem sugerir? Cremos que as mesmas coisas que a questão anterior nos aponta. A escola tem um grande desafio para desconstruir um modelo eurocêntrico de ensino de História que por muito tempo foi seguido (se não até hoje em muitos lugares) nas escolas brasileiras. Acontece que para enfrentar esse enorme obstáculo, é preciso ir modificando primeiro as resistências que impedem a mudança de acontecer.

Já no primeiro capítulo apontamos que um dos desafios da colocação da Lei 10.639/03 em prática se encontrava justamente no fato de vários professores se

colocarem contra o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana na escola usando a religiosidade como justificativa. Nesse sentido, ao comentar a sua experiência em Minas Gerais, Santos (2005, p.3) comenta que

Em diferentes encontros com educadores/as do ensino fundamental e médio, das redes públicas e privadas [...], escutei de alguns/mas educadores/as indagações sobre qual seria a importância de tratar desses conteúdos em sala de aula, onde a maioria dos/as alunos/as é de tradição religiosa judaico-cristã. Diante desse tipo de indagação, sempre evitei uma resposta imediata, devolvia a pergunta para compreender a posição do/a educador/a sobre o assunto. Quase sempre, o/a educador/a começava afirmando que era católico/a e que estava acostumado/a ouvir horrores sobre terreiros de candomblés e centros de Umbanda, como espaço onde as pessoas eram possuídas por entidades diabólicas, mas nunca tivera muito interesse por esse tipo de manifestação religiosa. Como se pretendesse desculpar-se, diante do meu interesse e conhecimento sobre o assunto, a pessoa concluía sua fala dizendo que não tinha nada contra aos adeptos das religiões de matriz africana no Brasil.

Esse depoimento evidencia como, mesmo alguns professores, ainda têm uma representação preconceituosa acerca das temáticas que incluem a incorporação de temas relacionados a religiões de matrizes africanas na escola. Essas representações são na maioria das vezes fruto da falta de informação e de conhecimento. Por outro lado, aqueles que os professores consideram “minorias” também querem estar representados. Oliveira, Almirante e Santos (2013, p.273) transcrevem a fala de um aluno candomblecista, do estado do Alagoas, ao falar das aulas de Ensino Religioso na sua escola, que incluem principalmente (para não dizer apenas) aspectos relacionados ao Cristianismo,

Não contribui para a sua formação, pois quando vão falar de religião é sobre a igreja católica, evangélica, nunca falam da minha religião que é o Candomblé, e quando falam, é de mal, por isso que não me interessa. Essa religião deve ser falada nas aulas, porque não só eu, como outras pessoas participam dessa religião e muitos não sabem o que significa e só querem dizer que só fazem o mal.

Essa fala nos abre um pouco mais os olhos sobre o quanto é necessário incluir esses temas na sala de aula. Entretanto os mesmos autores asseveram que não se trata apenas de incluir aqueles que são praticantes dessas religiões.

A questão da cultura africana, nesse caso das religiões afro-brasileiras, e seu debate no espaço escolar estão longe de ser uma questão que diga respeito exclusivamente aos afrodescendentes ou praticantes das religiões afro-brasileiras, negros ou não, pois nos remete a uma compreensão mais

profunda sobre a nossa própria sociedade (OLIVEIRA, ALMIRANTE E SANTOS, 2013, p.272).

O primeiro desafio a ser enfrentado, portanto, é a mudança de representações dos próprios professores a partir, primeiro, da vontade de conhecer o “novo”, o “diferente” sem pré-conceitos e depois disso, por meio da formação continuada de professores. Como já vimos, Moscovici afirma que a mudança de representações sociais leva tempo, porém é perfeitamente possível, já que para elas são dinâmicas e estão num processo de transformação na dialética que envolve a subjetividade dos sujeitos e a coletividade da comunidade em que eles estão inseridos. Pensando nisso, esse processo de mudança é urgente.

A acumulação de informação, experiência e conhecimento, que vão se transformando em elaborações – e vão se compor em representações – constitui o capital com o qual se trabalhará o futuro, com o qual se constituirá o imaginário que vai acolhê-lo: o senso comum de amanhã e a disposição para agir (ou a falta dela) começam agora. As representações sociais não são apenas tributárias do passado, mas são passagem para o futuro: está se construindo hoje o acervo cognitivo afetivo com o qual se lidará amanhã (ARRUDA, 2000, p. 244).

4.3 CONVERSANDO SOBRE HISTÓRIA DA ÁFRICA

Se os aspectos culturais de origem africana, como a religiosidade, que são aspectos marcantes da nossa identidade já aparecem de maneira incompleta, pouco significativa ou ainda de forma muito incipiente no currículo escolar, o abismo que separa temas relacionados especificamente à história da África dos nossos alunos parece muito maior do que o Atlântico que separa esses dois continentes.

Sobre isso, Anderson Ribeiro Oliva nos apresenta a seguinte inquietação:

[...] muitos professores formados ou em formação, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. Soma-se a esse relevante fator a constatação de que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nesses níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente. Os alunos passam assim, a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações (OLIVA, 2003, p.428-429).

Apesar de o trecho acima transcrito apesar de já ter mais de dez anos, parece ainda dizer muito sobre a realidade da formação dos professores nos cursos

de História. Desde a aprovação da Lei 10.639 em 2003, muitas universidades e faculdades buscaram modificar os seus currículos incluindo o curso de História da África. Gráficos apresentados por Anderson Oliva no 1º Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa apontam que enquanto em 2003 entre 60 universidades públicas, 70% não ofertavam a disciplina de História da África. Já em 2011, entre 84 universidades públicas observadas, 54% já havia incorporado a disciplina de História da África no currículo dos cursos de História – uma mudança visível, embora longe de ser a ideal⁴³.

Apesar disso, além daquelas faculdades que não incluíram a disciplina na sua grade curricular, há os professores que já estão na rede há muito tempo e que não tiveram formação para trabalhar com tais temas. Ou seja, para a mudança da academia chegar à escola, leva um tempo.

Nesse aspecto, deixamos para analisar nesse capítulo duas questões sobre a História da África num contexto mais recente, após a independência das colônias africanas. Além de buscar perceber um pouco mais acerca do conhecimento histórico do continente africano em si, essas questões buscavam perceber se os alunos conseguiam estabelecer mudanças e permanências entre aquele pedaço de África estudado no século XV, a África neocolonizada do século XIX e o mesmo continente nos dias atuais.

Assim, a questão 6 trazia a seguinte afirmação “Não existem grandes diferenças entre as práticas e tradições dos diferentes povos do continente africano hoje”. De um modo geral, a maior parte dos alunos percebeu que a afirmação estava equivocada. No universo total, 55% dos alunos discordaram em alguma medida da afirmação, 21.9% concordaram ou concordaram totalmente e 23.1% não souberam opinar.

⁴³ Para ver todos os resultados da pesquisa, acessar: <http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/04/aro.pdf>

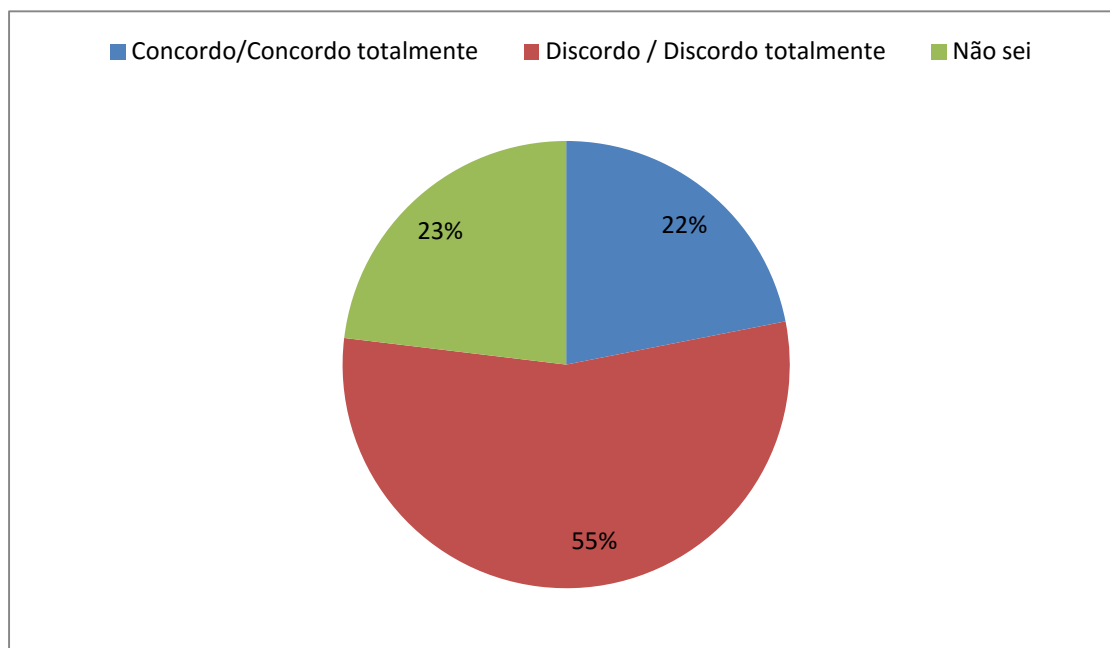


GRÁFICO 47 - Questão 6: Não existem grandes diferenças entre as práticas e tradições dos diferentes povos do continente africano hoje. Números totais
Fonte: A autora.

É muito positivo pensar que a ideia da África como um todo cultural está aos poucos sendo desconstruída. No prefácio da obra “A África na sala de aula”, de Leila Leite Hernandez, Mia Couto nos faz uma provocação interessante acerca dessa generalização. Conta ele que num debate em algum país europeu, ele – que é moçambicano – fora questionado sobre o que era ser africano. Na sua percepção, essa pergunta demonstrava naquele momento a compreensão de que explicar a “identidade africana” seria algo “simples, uma categoria uniformizada, capaz de ser reduzida a cor da pele”. Mais a frente, ele problematiza essa questão afirmando que só é possível compreender o continente africano, com todos os contrastes e diferenças que o compõe a partir do entendimento de que “são as dinâmicas próprias, os conflitos particulares que definem identidades plurais, complexas e contraditórias. O rosto do continente só existe em movimento, no conflito entre o retrato e a moldura” (COUTO, 2005, p.11-12).

De qualquer forma, se os dados gerais nos mostram que há uma mudança de perspectiva, eles demonstram que essa transformação ainda engatinha, posto que quase a metade dos alunos ou concordou em algum grau ou não soube qual posição tomar diante a assertiva. Novamente, quando avaliamos os dados a partir da variável escola pública/privada, percebemos que o ritmo das modificações é ainda mais lento na escola pública, já que entre os alunos que lá estudam os

resultados obtidos observaram a seguinte ordem: 29.7% concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação e 26.7% não souberam emitir opinião. Ou seja, nesse caso, a maioria dos alunos (56.4%) ainda não conseguiu desconstruir a ideia de África como uma unidade cultural e histórica.

Entre os alunos de escola particular, o que ocorre é exatamente o oposto: 67.5% dos estudantes discordaram ou discordaram totalmente da afirmação. Apenas 13.3% concordaram em alguma medida e 19.2% marcaram a opção “Não sei”.

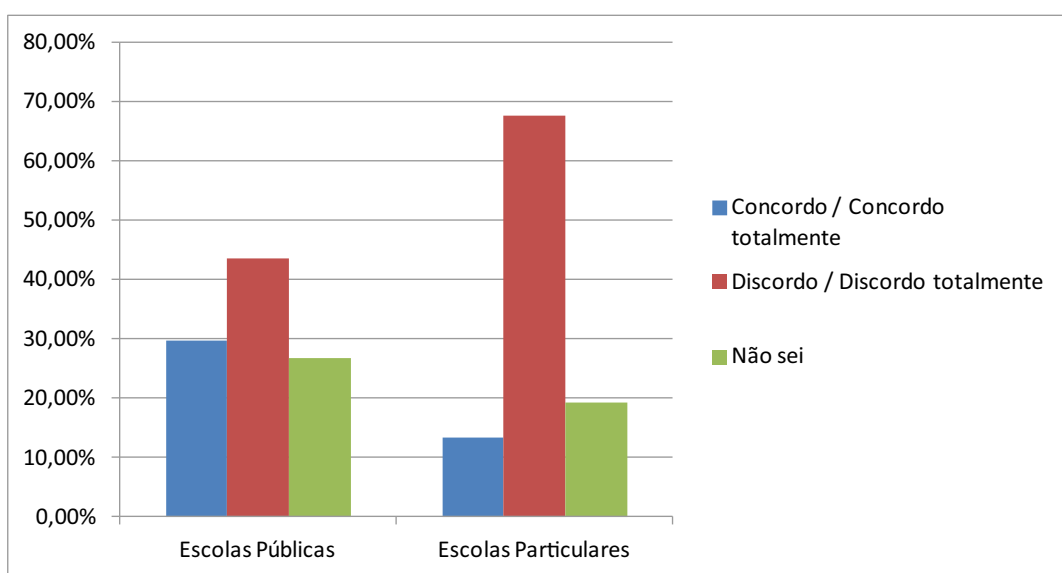


GRÁFICO 48 - Questão 6: Não existem grandes diferenças entre as práticas e tradições dos diferentes povos do continente africano hoje. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.

Fonte: A autora.

Por fim, analisando a questão a partir das variáveis brancos / negros, temos o seguinte: entre os negros as opções de resposta ficaram bastante equilibradas – 33.3% concordaram em alguma medida com a afirmação, 27.8% não souberam responder e 38.9% discordaram. Em oposição, entre os brancos, 22.6% concordaram em alguma medida com a afirmação, 20.1% marcaram a opção “Não sei” e 57.3% optaram por discordar ou discordar totalmente.

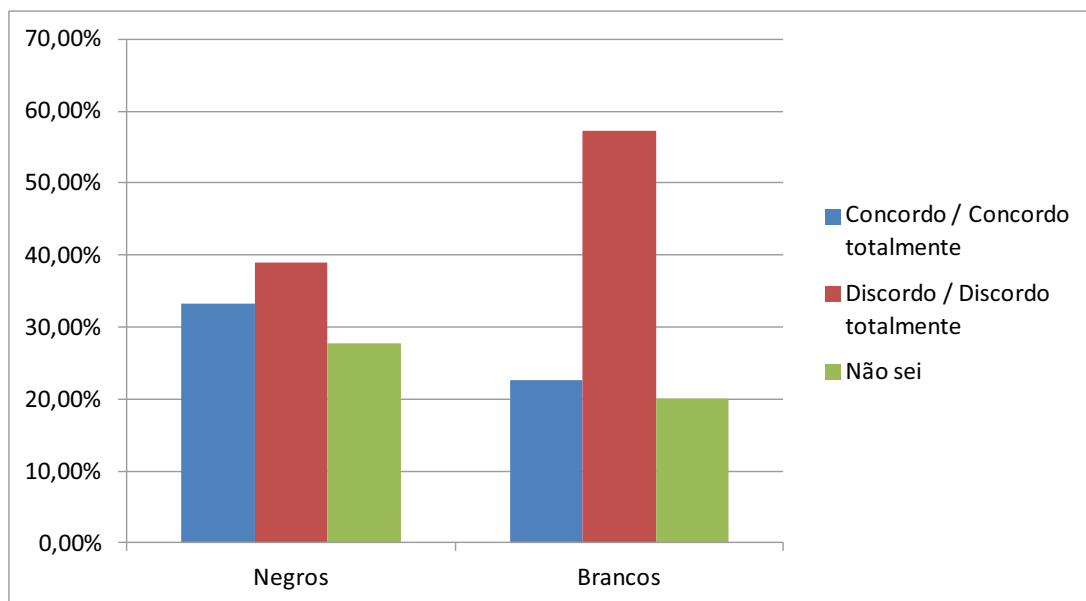


GRÁFICO 49- Questão 6: Não existem grandes diferenças entre as práticas e tradições dos diferentes povos do continente africano hoje. Resultados a partir do critério de classificação raça / cor
Fonte: A autora.

Ainda nesse mesmo campo temático, a questão 16 trazia a seguinte assertiva: “Apesar da enorme diversidade de povos que compõem o continente africano, de maneira geral, os artistas africanos procuraram e ainda procuram criar uma identidade cultural que unisse os povos africanos e que fortalecesse o sentimento anti-imperialista. Entre os artistas africanos que se destacam mundialmente, pode-se citar os escritores Ahmadou Kourouma e Mia Couto e a cantora Cesária Évora”.

Para construir uma opinião sobre essa afirmação os estudantes precisavam ter a percepção de três informações diferentes. A primeira é diversidade étnica e cultural que permeia o continente, que já comentamos suficientemente nas análises da questão anterior. Em segundo lugar, o desejo de livrar-se da influência e do imperialismo cultural, unindo-se a partir de uma cultura originalmente africana. Importante aqui ressaltar que não se trata de criar uma cultura unitária e unificadora para todo o continente, mas sim de produzir cultura a partir das referências africanas. Por fim, exige ainda o conhecimento de disseminadores contemporâneos dessa cultura.

De fato, nessa questão a opção mais escolhida entre os alunos foi “Não sei”, com 46.6% das escolhas. Como a questão compõem-se de três partes, é difícil precisar em qual ou em quais delas os estudantes encontraram maior dificuldade.

Cruzando os dados com os obtidos na questão 6 é possível inferir que o problema maior se encontra nas duas últimas informações, sobre a ideia de construir uma cultura genuinamente africana e sobre os artistas que contribuíram e continuam contribuindo para a sua disseminação. Entre os que concordaram ou concordaram totalmente tivemos também um número significativo: 45.1%. Já o percentual daqueles que discordaram em alguma medida com a afirmativa ficou em 8.3%.

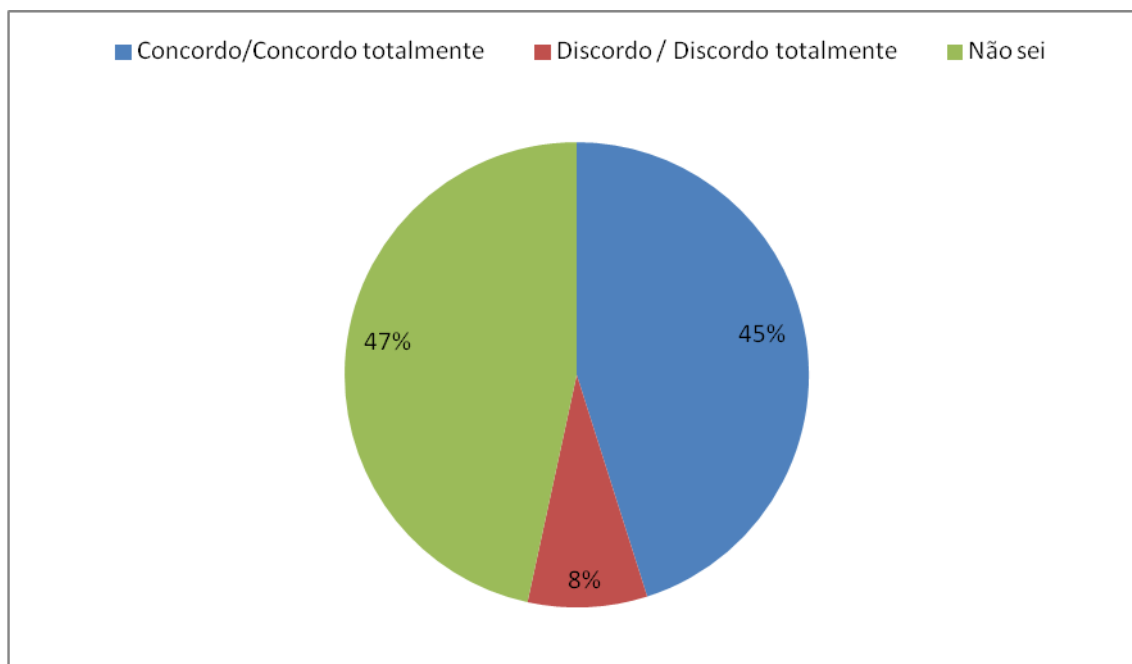


GRÁFICO 50 - Questão 16: Apesar da enorme diversidade de povos que compõem o continente africano, de maneira geral, os artistas africanos procuraram e ainda procuram criar uma identidade cultural que unisse os povos africanos e que fortalecesse o sentimento anti-imperialista. Entre os artistas africanos que se destacam mundialmente, pode-se citar os escritores Ahmadou Kourouma e Mia Couto e a cantora Cesária Évora. Números totais
Fonte: A autora.

O que chamou a atenção nessa questão foi que apesar de por uma pequena diferença, o percentual de alunos de escola pública e de negros que não tinha conhecimento sobre o tema e/ou optou por marcar a opção “Não sei”, foi menor do que o índice do total absoluto: 43.3% entre os primeiros e 38.9% entre os afrodescendentes. Entre os brancos esse índice sobre para 49% e entre os alunos da rede privada, para 50.4%.

Entre os alunos de escola pública, os que concordaram em alguma medida com a afirmação somaram 45.5%, 1% a mais da escola particular que marcaram essas mesmas opções. Separando pelo critério de raça/etnia, 47.2% dos negros e 44.6% dos brancos marcaram as opções “Concordo” ou “Concordo totalmente”. Já

entre os que discordaram ou discordaram totalmente da afirmação, entre os estudantes de escola públicas foram 11.2% para 5.1% entre os alunos de escola particular. Entre os negros o índice sobe para 13.9% e cai para 6.4% entre os brancos.

De modo geral parece que nessa questão, os alunos de escola pública e os alunos que se autodeclaram negros se saíram melhor de acordo com o que objetiva a Lei: menos alunos optaram por “Não sei” ou por discordar e mais concordaram com ela. Ainda assim, é bastante preocupante o índice de estudantes que não souberam se posicionar diante da afirmação. Reforçamos aqui a ideia de que para não conseguir emitir uma opinião sobre determinado tema, ou o estudante nunca ouviu falar daquilo antes ou o que ouviu foi tão insuficiente e tão pouco significativo que tais informações não conseguiram dar subsídios para que ele se posicionasse.

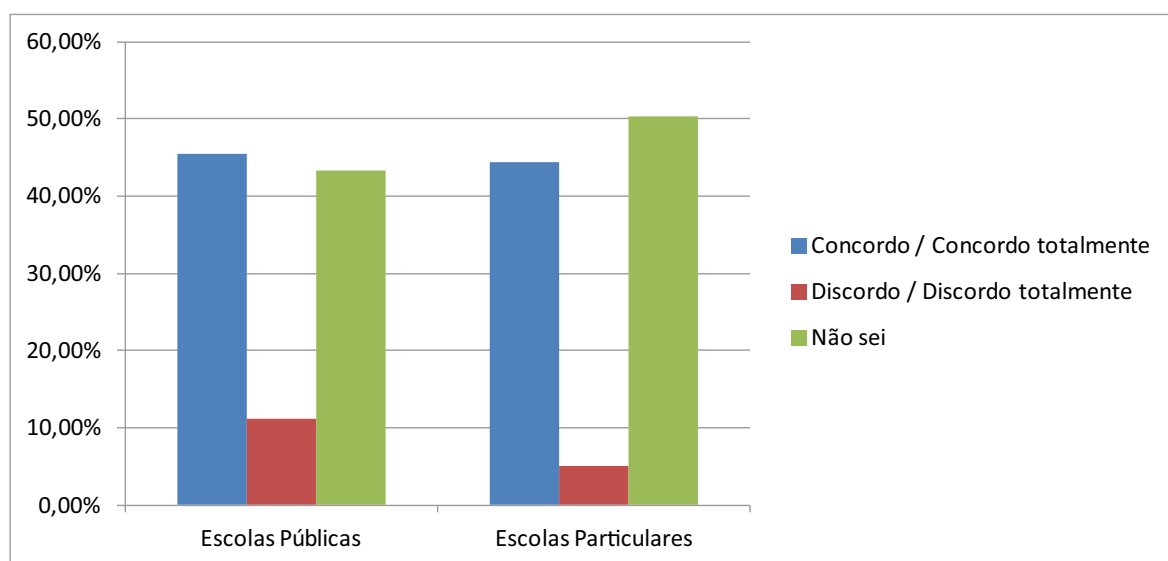


GRÁFICO 51 - Questão 16: Apesar da enorme diversidade de povos que compõem o continente africano, de maneira geral, os artistas africanos procuraram e ainda procuram criar uma identidade cultural que unisse os povos africanos e que fortalecesse o sentimento anti-imperialista. Entre os artistas africanos que se destacam mundialmente, pode-se citar os escritores Ahmadou Kourouma e Mia Couto e a cantora Cesária Évora. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola
Fonte: A autora.

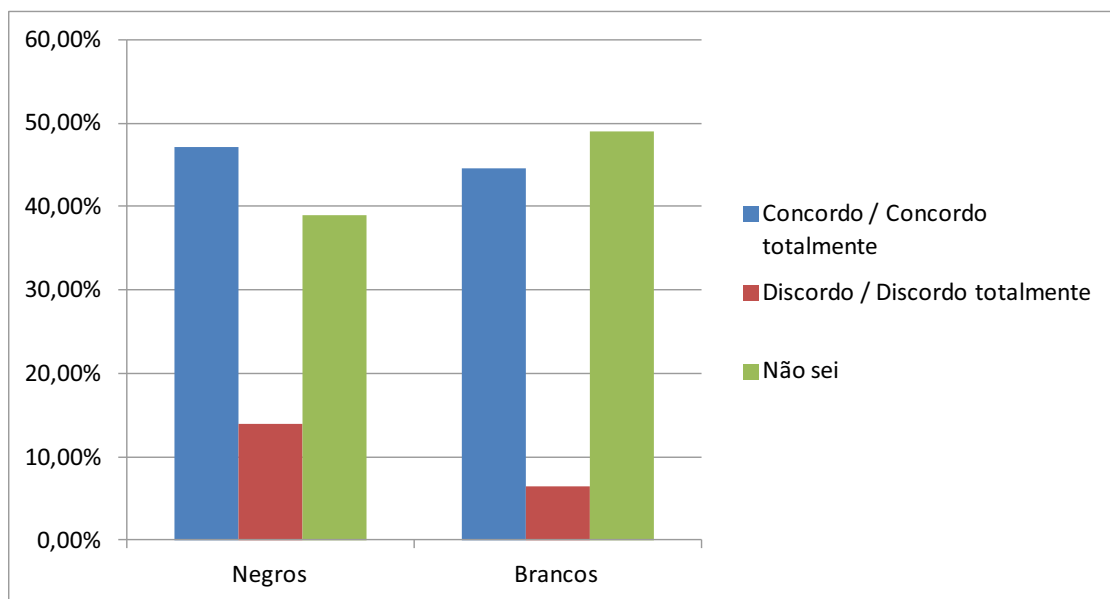


GRÁFICO 52 - Questão 16: Apesar da enorme diversidade de povos que compõem o continente africano, de maneira geral, os artistas africanos procuraram e ainda procuram criar uma identidade cultural que unisse os povos africanos e que fortalecesse o sentimento anti-imperialista. Entre os artistas africanos que se destacam mundialmente, pode-se citar os escritores Ahmadou Kourouma e Mia Couto e a cantora Cesária Évora. Resultados a partir do critério de classificação raça / cor.
Fonte: A autora

Assim sendo, reafirmamos que colocar em práticas as mudanças propostas pela Lei 10639/03 não é, de maneira nenhuma, uma tarefa fácil, especialmente no que toca à História da África por ela mesma. Aí, parece que o desafio torna-se ainda maior. Gomes (2012) reforça esse pensamento ao afirmar que repensar o lugar do afro-brasileiro e do africano no currículo é ir muito mais longe do que uma mudança curricular. É necessário colocar em xeque também a concepção de ensino de História que se esconde por trás desses currículos.

Trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. [...] Em lugar de generalizações e simplificações que pretendem “encaixar” a África [...] no esquema desenvolvido para explicar de forma linear o progresso civilizatório do Ocidente, o desafio que se coloca é duplo: explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial, ao mesmo tempo em que se propõem alternativas à leitura da história, no sentido de construir histórias contextuais que, articuladas em rede, permitam uma visão cosmopolita sobre o mundo (GOMES, 2012, p.107).

4.4 SOBRE REPRESENTAÇÕES E RACISMO

Chegamos às três últimas questões que faltam ser analisadas. Elas versam sobre representações construídas pelos alunos acerca do continente africano e sobre manifestações de racismo no Brasil. O objetivo dessas questões é avaliar, de forma mais específica e detalhada, que impactos a inserção de temas relacionados à História e cultura afro-brasileira e africana tem trazido à forma como os alunos percebem o continente africano e as práticas de racismo.

Adicionalmente, buscamos identificar quais são as ideias e valores atrelados pelos alunos à História da África pautados na afirmação de Moscovici (2011, p. 20-21) de que

As representações sociais emergem não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico [...].

Nesse sentido, a primeira questão a ser analisada aqui é a 19, que foi inspirada no trabalho de Anderson Ribeiro de Oliva. Partindo do pressuposto de que os alunos já têm incorporada uma representação do continente africano, o objetivo dessa questão era mapear, dentre elementos pré-estabelecidos, aqueles que fazem parte desse “senso-comum”.

Assim, apontamos 10 elementos, positivos e negativos, e pedimos que os alunos assinalassem apenas cinco, no intuito de percebermos se a representação que eles constroem acerca da África, da sua história e da sua cultura ainda é marcada pelos tradicionais reducionismos voltados principalmente à fome, à guerra e às doenças ou se, após a implementação da Lei 10.639/03 já é possível perceber mudanças nesse pensamento.

19. Escolha entre as opções listadas abaixo aquelas que você acredita pertencerem à história da África. Marque apenas 5.

- ☐ Grandes reinos, impérios e civilizações
- ☐ Fome e miséria
- ☐ Doenças
- ☐ Guerra, conflitos e massacres
- ☐ grandes centros urbanos
- ☐ Populações brancas
- ☐ Populações negras
- ☐ Egito, Meroé, Kush
- ☐ Escravos e tráfico de escravos
- ☐ Candomblé, capoeira e samba

FIGURA 2 – Questão 19 do instrumento de coleta de dados

Fonte: Adaptado de Oliva (2009)

No gráfico abaixo podemos observar a distribuição das respostas dadas em todas as escolas⁴⁴. Apesar das grandes diferenças sociais e econômicas entre as escolas analisadas, as respostas dos alunos para essa questão foram muito semelhantes, tanto entre os elementos mais citados quanto quando nos referimos aos elementos menos citados.

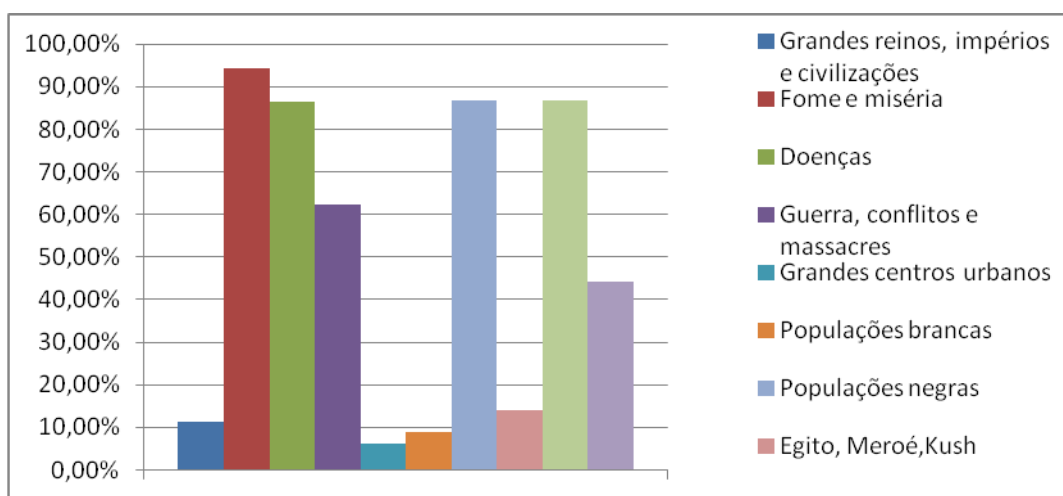


GRÁFICO 53 - Questão 19: Escolha entre as opções listadas abaixo aquelas que você acredita pertencerem à História da África. Marque apenas 5. Números totais

Fonte: A autora.

De um modo geral, os quatro elementos mais citados foram “Fome e miséria” (94.4%), “populações negras” (86.8%) e “Escravos e tráfico de escravos” (86.8%), seguidos bem de perto da opção “doenças” (86.4%). Quando fazemos a diferenciação por raça/ cor ou por escola pública/ privada, apesar de os percentuais

⁴⁴ Os questionários em que os alunos assinalaram mais ou menos que cinco opções foram descartados na análise dessa questão.

variarem um pouco e as posições ocupadas entre essas quatro opções variarem, ainda permanecem as mesmas nas primeiras colocações.

Entre os estudantes de escolas públicas os primeiros colocados são, respectivamente, “Fome e miséria” (93,6%), “Escravos e tráfico de escravos” (90,8%) e “Doenças” (87,1%), seguidos bem de perto da opção “Populações Negras” (85,3%). Já entre os alunos de escolas particulares o ranking fica assim: “Fome e miséria” (97%), “populações negras” (90,2%) e “Doenças” (87,3%) e “Escravos e tráfico de escravos” (84,3%).

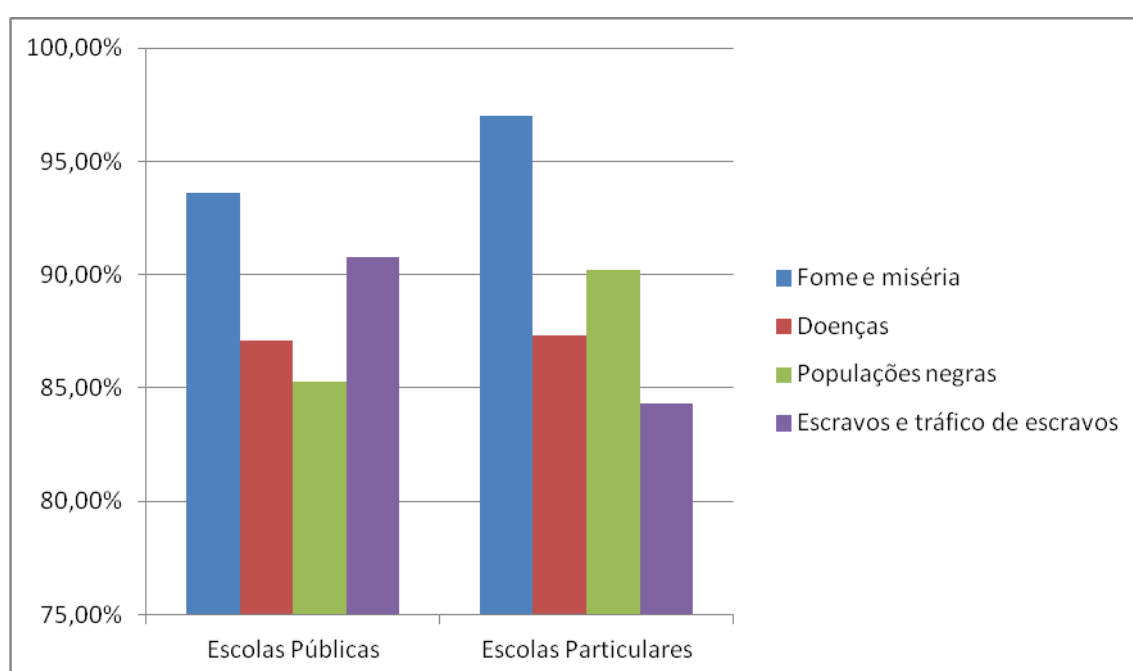


GRÁFICO 54 - Questão 19: Escolha entre as opções listadas abaixo aquelas que você acredita pertencerem à História da África. Marque apenas 5. Opções mais escolhidas divididas a partir do critério de classificação tipo de escola

Fonte: A autora.

Entre os alunos que se autodeclararam negros, a ordem fica assim: “Fome e miséria” (96,7%), “populações negras” (90,2%) e “Doenças” (86,9%), e “Escravos e tráfico de escravos” (83,6%). Entre os brancos temos como opção mais marcada a “Fome e miséria” (94,8%), seguida por “Escravos e tráfico de escravos” (88,9%) e “Populações Negras” (86,7%) e “Doenças” (85,9%), respectivamente.

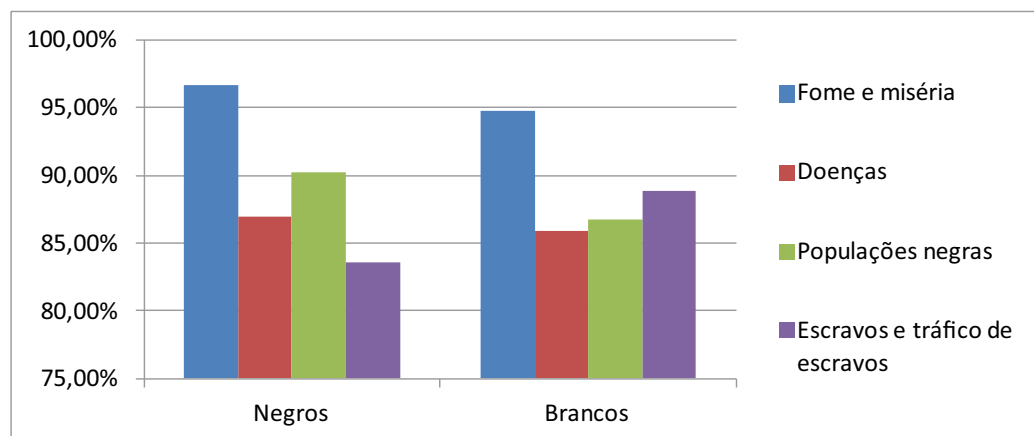


GRÁFICO 55 - Questão 19: Escolha entre as opções listadas abaixo aquelas que você acredita pertencerem à História da África. Marque apenas 5. Opções mais escolhidas divididas pelo critério de classificação por raça/cor
Fonte: A autora.

Por outro lado, as opções menos escolhidas foram “Grandes centros urbanos” (6.1%), “Populações Brancas” (8.9%), “Grandes reinos e civilizações” (11.3%) e “Egito, Meroé e Kush” (14.1%). Da mesma forma que entre as opções mais escolhidas, aqui também não houve grandes diferenças quando separamos a partir das outras variáveis possíveis.

Enquanto nas escolas públicas os menos votados obedeceram à seguinte ordem: “Populações Brancas” (3.7%), “Grandes centros urbanos” (7.3%), “Egito, Meroé e Kush” (13%) e “Grandes reinos e civilizações” (15.6%), nas particulares, a ordem das opções menos votadas ficou assim: empatadas com 4.9% dos votos, as opções “Egito, Meroé e Kush” e “Grandes centros urbanos”, “Grandes reinos e civilizações” logo em seguida, com 6.9% e “Populações brancas” com 14.7%.

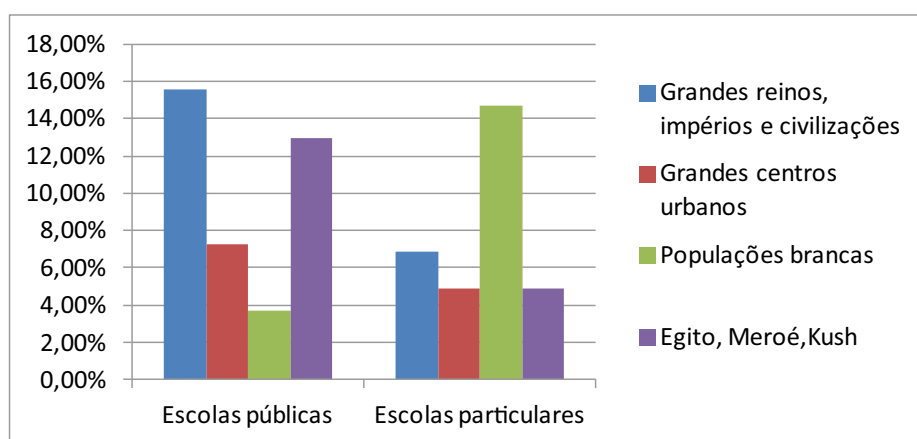


GRÁFICO 56 - Questão 19: Escolha entre as opções listadas abaixo aquelas que você acredita pertencerem à História da África. Marque apenas 5. Opções menos escolhidas divididas a partir do critério de classificação tipo de escola
Fonte: A autora.

Entre os brancos o percentual ficou em torno de 5.9% para a opção “Grandes centros urbanos”, 10.4% para “Populações brancas”, 11.8% para “Grandes reinos e civilizações” e 13.3 % para “Egito, Meroé e Kush”. Entre os que se autodeclararam negros, os menos votados obedeceram a essa ordem: 4.9% para “Grandes centros urbanos”, empatados com 8.2% “Grandes reinos, impérios e civilizações” e “Populações brancas” e “Egito, Meroé e Kush”, com 14.7%.

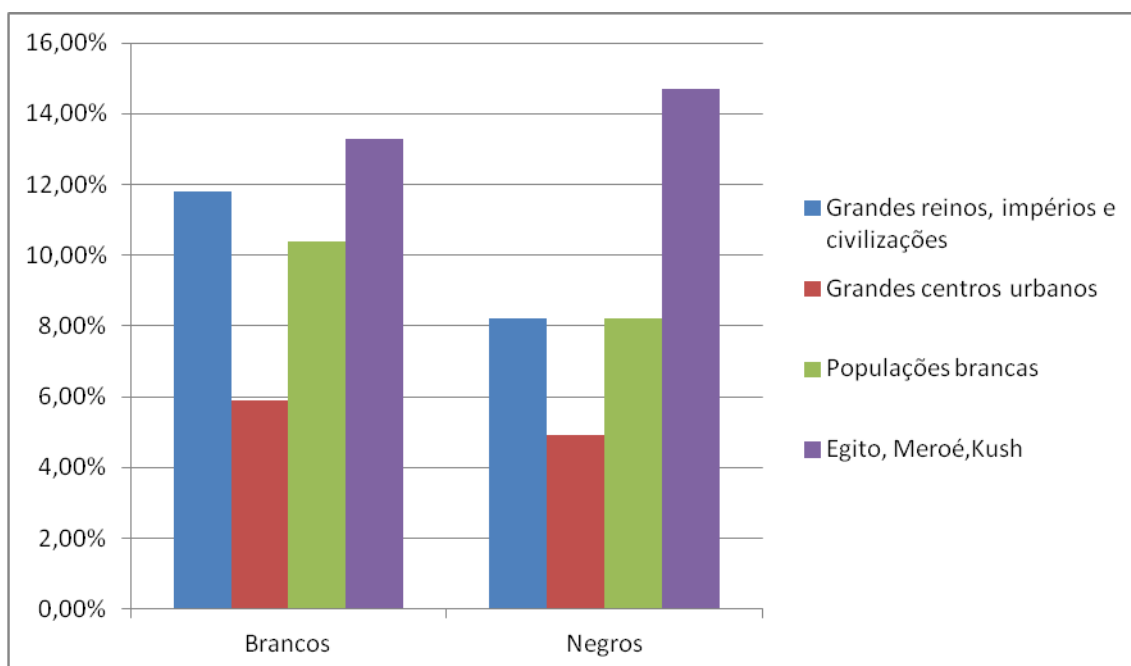


GRÁFICO 57 - Questão 19: Escolha entre as opções listadas abaixo aquelas que você acredita pertencerem à História da África. Marque apenas 5. Opções menos escolhidas divididas a partir do critério de classificação raça/cor
Fonte: A autora.

Esses resultados causam grande preocupação⁴⁵, pois eles refletem duas possibilidades: a primeira é que a História da África e dos afro-brasileiros continua sendo relegada a segundo plano ou vem sendo trabalhada de forma insuficiente e reducionista, contribuindo para a manutenção das mesmas representações preconceituosas e estereotipadas do continente. A segunda é que, embora os professores de História venham se esforçando e se dedicando para mudar a perspectiva do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, esse trabalho ainda não vem trazendo os resultados esperados. Nesse caso, o grande

⁴⁵ Após a análise da questão 19, percebemos que elas voltava principalmente às representações negativas da África, apresentando poucos elementos positivos do continente, o que trouxe um desequilíbrio que pôde ser notado nos resultados obtidos. Entretanto, como a questão 20 confirmou as representações apresentadas, optamos por manter a análise dessa questão.

questionamento que se faz é: por que é tão difícil mudar essas representações já postas, substituindo-as por representações mais positivas do continente africano?

De acordo com Moscovici (2011), criar uma representação social é, como já vimos, transformar algo *não familiar* em algo *familiar*. Ao fazer isso, reduzimos as distâncias entre o objeto representado e nós. Essa representação é gerada a partir da generalização. Ou seja,

Nós selecionamos uma característica aleatoriamente e a usamos como uma categoria (...) A característica se torna, como se realmente fosse, coextensiva a todos os membros dessa categoria. Quando é positiva, nós registramos nossa aceitação, quando é negativa, nossa rejeição (MOSCOVICI, 2011, p.65).

Essa generalização fica bastante evidente quando colocamos em oposição a quantidade de alunos que marcou a opção “Populações Negras” e aqueles que marcaram “Populações brancas”. Em termos gerais, 86.8% dos alunos assinalaram a opção “Populações Negras” enquanto 8.9% assinalou a opção “Populações Brancas”. Além disso, 6.6% dos alunos marcou as duas opções e 8,4% não marcou nenhuma dessas.

É evidente que na África existem populações negras e populações brancas. Munanga (2009, p.13) assevera inclusive, que a África do Norte, é chamada, de acordo com os interesses de quem fala, ora de *África branca* ora de *África árabe*, enquanto a África subsaariana geralmente aparece como *África negra* devido ao fato de a maior parte da sua população ser negroide. O autor faz ainda um alerta,

Considerar negra **toda** a África subsaariana pode se constituir numa espécie de discriminação ou exclusão de uma minoria demográfica dessa população africana de ancestralidade ocidental, os eurodescendentes [...] (Idem).

Apesar disso, os alunos pesquisados, em geral, parecem não ter ciência dessa realidade. A maioria absoluta dos alunos optou por marcar a opção “populações negras” e pouquíssimos alunos marcaram as duas opções, demonstrando perceber que existem brancos no continente africano.

Ao pensarmos em aspectos positivos em oposição a aspectos negativos, os dados demonstram também que majoritariamente as representações sociais construídas ao longo da vida desses alunos, seja na escola ou fora dela, são

majoritariamente negativas. Um número bastante significativo de alunos marcou as opções “Fome e miséria” e “Doenças”. Os gráficos a seguir ilustram essa situação.

Do total absoluto, 94,4% dos alunos assinalaram a opção “Fome e miséria”, 86,4% marcou “Doenças” e 70,4% marcou as duas opções. Outra alternativa que merece destaque é a “guerras, conflitos e massacres”. Embora não tenha apresentado percentuais tão altos como os dois acima comentados, esse item contou com a escolha de 62% dos alunos. A alternativa que poderia oferecer uma oposição a ideias tão negativas do continente poderia ser “Grandes centros urbanos”. No entanto, apenas 6,1% dos alunos escolheu essa opção.

Anderson Ribeiro Oliva responsabiliza também a mídia pela reprodução dessas representações. Segundo ele,

(...) excluindo um seleto grupo de intelectuais e pesquisadores, uma parcela dos afrodescendentes e pessoas iluminadas pelas noções do relativismo cultural, nós, brasileiros, tratamos a África de forma preconceituosa. Reproduzimos em nossas ideias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um Continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica. Às imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o Continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro. A África não poderia ter, (...) [então] **ruas limpas, um povo extraordinário e bela arquitetura** (OLIVA, 2003, P. 431 – grifos do autor).

Se quisermos olhar por um viés histórico, novamente perceberemos representações reducionistas do continente africano. As opções da questão que apresentavam vieses relacionados ao passado da África eram respectivamente “Grandes reinos, impérios e civilizações”, “Egito, Meroé, Kush” e “Escravos e tráfico de escravos”. Mais uma vez, a opção mais assinalada é aquela que se volta para o lado “negativo”, deixando de lado aspectos “engrandecedores” da história africana.

Dos itens acima citados, o que teve maior percentual de escolha foi “Escravos e tráfico de escravos”, com 86,8%. Com relação aos aspectos positivos, apenas 14,1% escolheu “Egito, Meroé e Kush” e 11,3% assinalou “Grandes reinos, impérios e civilizações”. Apenas 4 alunos marcaram as duas opções (1,9%). Parece então, que aqui existe um grande problema: mesmo aqueles alunos que reconhecem a existência de grandes impérios, reinos e civilizações na história do continente africano, não conseguem identificar exemplos, mesmo quando eles estão apresentados. E aqueles que identificaram Egito, Meroé e Kush como parte

importante da história africana, não os consideraram como “grandes reinos, impérios ou civilizações”.

Esses dados ilustram também como a história do continente africano ainda é muito difundida a partir do viés eurocêntrico e da noção quadripartite da História. Quando percebemos que a ideia da escravidão e do tráfico de escravos está muito mais presente no imaginário dos alunos quando eles pensam em África, do que os grandes reinos e civilizações, como o Egito e Kush, por exemplo, parece-nos claro que a África aparece de forma muito mais relevante nesses espaços escolares específicos, quando atrelada às Grandes Navegações, à descoberta do Novo Mundo ou mesmo, como necessária para a colonização do Brasil. Aspectos relevantes da sua história anterior à chegada dos europeus ou são pouco trabalhados na escola ou não parecem ser muito significativos para os alunos.

A surpresa nesse ponto fica por conta do Egito, que bem sabemos, é conteúdo importante no currículo da disciplina de História, é apresentado como uma grande civilização e geralmente causa bastante curiosidade nos alunos devido à religiosidade, às pirâmides, os faraós, à prática da mumificação entre tantas outras características, mas não foi associado à História da África. Nesse sentido, Krauss e Rosa endossam aquilo que os dados nos mostram. Segundo essas autoras, os livros didáticos, por exemplo,

[...] não mencionam as relações culturais e sociais dos africanos e seus descendentes, sendo que estes aparecem apenas realizando trabalho compulsório. As diferentes formas de resistência à escravidão raramente são mencionadas e a questão da abolição é tratada como uma dívida da elite branca progressista que tencionava desenvolver o capitalismo no Brasil, sendo, portanto, contra a escravidão. [...] Os livros didáticos tradicionais se referem à África utilizando termos discriminatórios. O conhecimento sobre os aspectos econômicos, políticos e culturais é quase inexistente, como se a África passasse a existir depois da escravidão (2010, p.859).

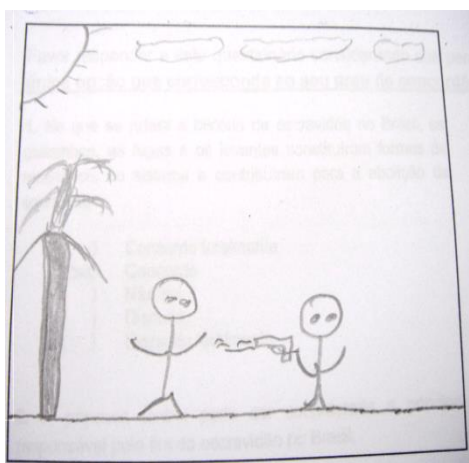
Para finalizar, ficou ainda a opção “Candomblé, capoeira e samba”, que apesar de apresentar aspectos que mesclam e aproximam a História do Brasil à história africana, e que por isso, talvez pudessem aparecer de forma mais latente, também não apresentou índices tão grandes de escolha, somando 44,1% do total de participantes da pesquisa. Embora isso represente quase a metade dos estudantes, esses números passam bem longe das porcentagens estabelecidas pra “Fome e miséria”, ou “Doenças”, por exemplo, confirmando que as representações sociais

acerca da África continuam sendo, mesmo após dez anos da implantação da Lei 10.639/03, majoritariamente negativas e reduzidas à escravidão e ao tráfico negreiro. Infelizmente.

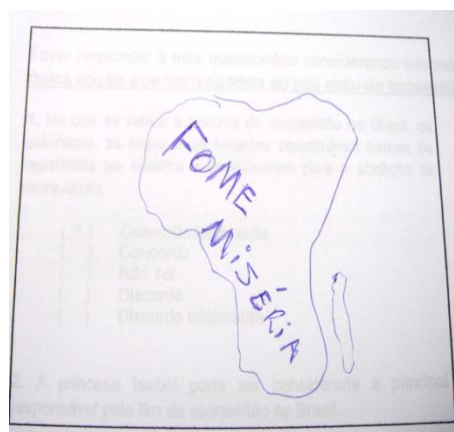
Numa tentativa de complementar e ilustrar a questão 19, a questão 20 trazia o seguinte enunciado: “Represente, por meio de um desenho, que ideias lhe vêm à cabeça quando você pensa em África”. Como já explicamos anteriormente, o objetivo dessa questão não é analisar minuciosamente, por meio de uma metodologia específica cada uma das imagens produzidas pelos participantes da pesquisa. A ideia é ter mais um instrumento de verificação de representações que os alunos constroem acerca do continente africano, da sua história, da sua cultura e do seu povo.

Nesse sentido, para facilitar o trabalho de análise, dividimos as produções dos alunos por temas próximos. Os resultados desse trabalho acabaram confirmando os resultados que obtivemos na questão 19, mas também trouxeram algumas representações que não apareceram lá.

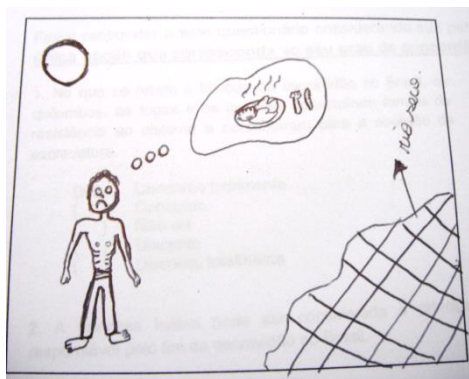
Um grupo bastante expressivo de imagens trazia referências bastante negativas, como a miséria, a fome, doenças, violência e sofrimento. Os desenhos apresentavam pessoas muito magras e sempre com o rosto triste ou com lágrimas. Alguns até completaram os desenhos com palavras, de forma a deixar ainda mais claro o que queriam demonstrar, conforme podemos observar abaixo.



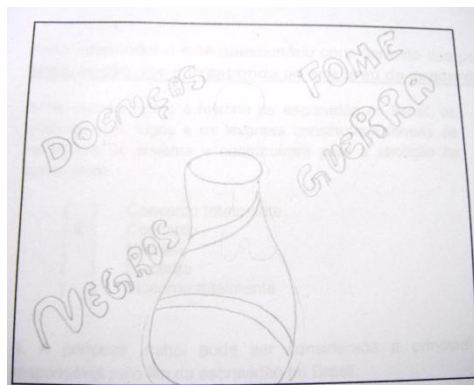
QUESTIONÁRIO N°33



QUESTIONÁRIO N°189



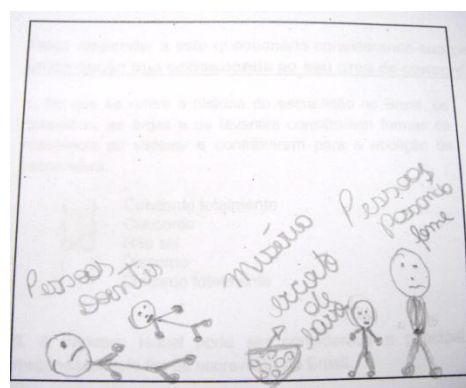
QUESTIONÁRIO N°80



QUESTIONÁRIO N°89

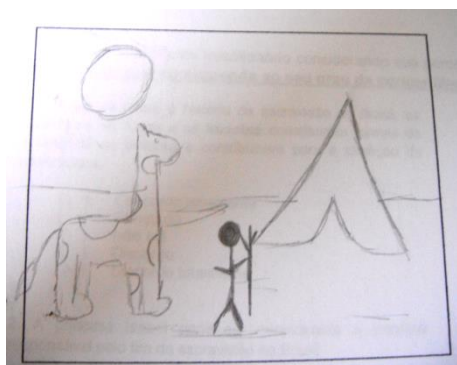


QUESTIONÁRIO N°233



QUESTIONÁRIO N°77

Uma representação que também apareceu significativamente, mas que não estava entre as palavras e expressões citadas na questão 19 foi a ideia de um continente tribal, repleto de animais selvagens, onde os seus habitantes caçam ainda usando arco e flecha. Em alguns desenhos até apareceram símbolos que representavam um pouco mais de desenvolvimento urbano, como prédios, por exemplo, mas no mesmo ambiente em que viviam leões, girafas e elefantes.



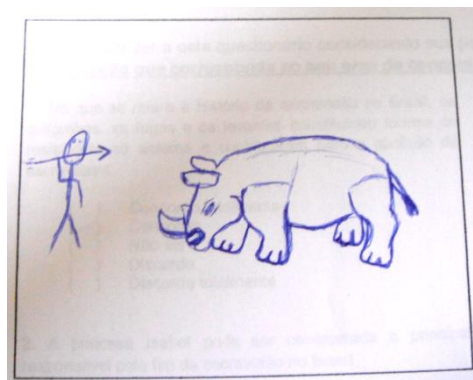
QUESTIONÁRIO N°206



QUESTIONÁRIO N°153



QUESTIONÁRIO N°82



QUESTIONÁRIO N°139

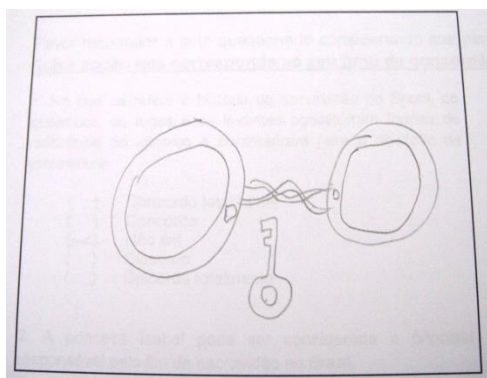


QUESTIONÁRIO N°207

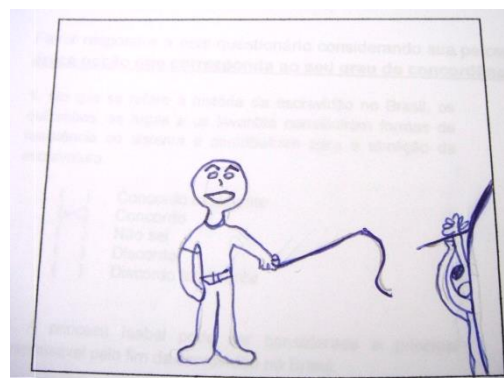


QUESTIONÁRIO N°121

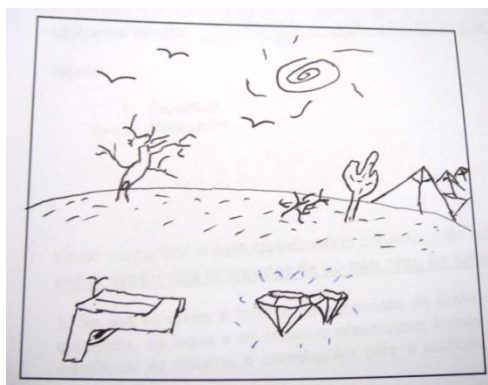
Com uma frequência bem menor, alguns desenhos trouxeram referências à escravidão, à exploração de riquezas naturais e ao calor, que aparece como implacável e com um dos responsáveis pela falta de água, de vegetação e de condições mínimas de sobrevivência. Apareceram também as pirâmides e a ideia de que existe alguém lucrando com as riquezas do continente enquanto muitos não possuem condições mínimas de sobrevivência.



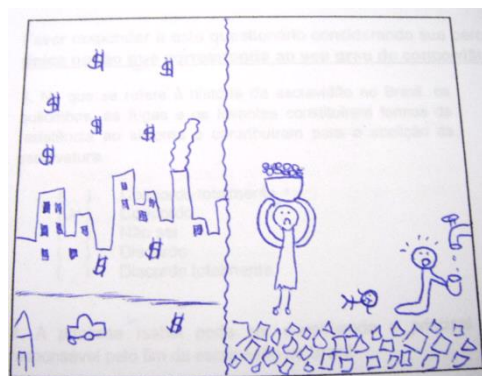
QUESTIONÁRIO N°240



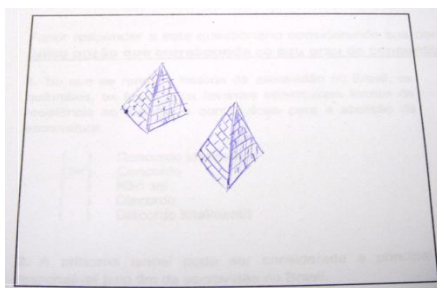
QUESTIONÁRIO N°224



QUESTIONÁRIO N°236



QUESTIONÁRIO N°109



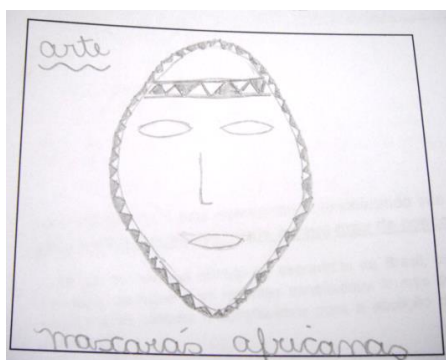
QUESTIONÁRIO N°101

O que vimos até aqui, demonstra que os estereótipos construídos acerca do continente africano, seu povo, sua história e sua cultura ainda aparecerem de forma bastante arraigada entre os nossos alunos. Entretanto, de modo algum queremos responsabilizar injustamente os professores por isso.⁴⁶ É importante reforçar o que nos diz Munanga (1998, p.48 *apud* GONÇALVES, 2012, p.86), de forma até acalentadora:

Há pessoas que acreditam que o preconceito é fruto da ignorância, que basta ir para escola para deixar de ser preconceituoso. O preconceito não é o problema da ignorância. Ele tem a sua racionalidade embutida na própria ideologia. Por isso a educação é apenas um dos meios para se lutar contra o racismo...

⁴⁶ A referência seguinte traz um estudo semelhante ao nosso, porém demonstrando como os livros didáticos são responsáveis por manter representações estereotipadas acerca do continente africano e dos africanos e afro-brasileiros: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 39, n. 1, p. 127-143, 2013.

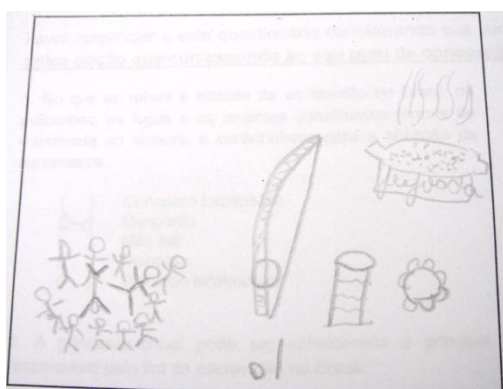
E se a educação é um desses meios, entre as representações que pudemos constatar através dos desenhos, identificamos também alunos que trouxeram a cultura africana e sua influência na cultura brasileira. Imagens de máscaras africanas, rodas de capoeira, a influência da música e da culinária também apareceram. Ainda que sejam poucos os questionários que apontaram para essas representações positivas do continente africano, eles sinalizam que o trabalho diferenciado em sala de aula, a partir de uma perspectiva menos eurocêntrica e mais multiculturalista, já vem trazendo resultados positivos.



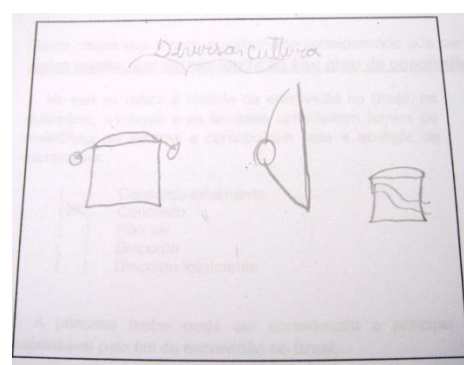
QUESTIONÁRIO N°241



QUESTIONÁRIO N°174



QUESTIONÁRIO N°13



QUESTIONÁRIO N°100

Por fim, a última questão a ser analisada nesse trabalho é a questão 21, que afirmava que “Patrícia Moreira, Fernando Ascal, Éder Braga e Rodrigo Rychter, torcedores do Grêmio identificados cometendo atos de injúria racial contra o goleiro Aranha, do Santos, que foi chamado de macaco, no dia 28 de agosto de 2014 em

duelo da Copa do Brasil, tiveram o processo suspenso. O quarteto seria julgado, podendo pegar de um a três anos de detenção ou ainda pagamento de multa. Agora, apenas comparecerão a uma delegacia de polícia em dias e jogos do Grêmio uma hora antes do evento e sairão uma hora depois. A pena a que os torcedores foram submetidos foi branda demais, posto que a impunidade em casos como esse favorece a continuidade de casos de racismo em todo Brasil”.

Essa questão tem o objetivo de verificar de que forma os alunos se relacionam com as práticas de racismo no Brasil. Com já afirmamos em outros momentos dessa dissertação, o racismo aparece quase que naturalizado em nosso país, misturado com uma cordialidade que dá um tom de brincadeira a atos e falas preconceituosos. Não é o caso do que se relata acima. O que vemos ali é um ato explicitamente racista e que foi punido de forma muito branda, demonstrando inclusive o descaso com que os órgãos competentes tratam esse tipo de crime no Brasil.

Do total de participantes, 71.5% concordou ou concordou totalmente com a afirmação, 16.1% não soube opinar e 12.4% discordou em alguma medida. Separados por raça / cor ou escola pública / privada, os resultados ficaram bastante semelhantes aos obtidos somados todos os participantes. Entre os alunos de escola pública 68.2% concordaram em alguma medida com o enunciados. Entre os alunos de escola particular esse percentual sobre para 75.2%. Os que discordaram em alguma medida com a afirmação foram 13.6% na escola pública e 11.1% na privada e os que não souberam responder foram 18.2% nas escolas estaduais e 13.7% nas particulares. Já entre brancos e negros, o percentual foi exatamente igual entre os que concordaram em alguma medida com a afirmação: 72.2%. Os que não concordaram ou discordaram totalmente somaram 11.7% entre os brancos e 11.1% entre os negros e os que não souberam responder foram 16.1% entre os brancos e 16.7% entre os negros.

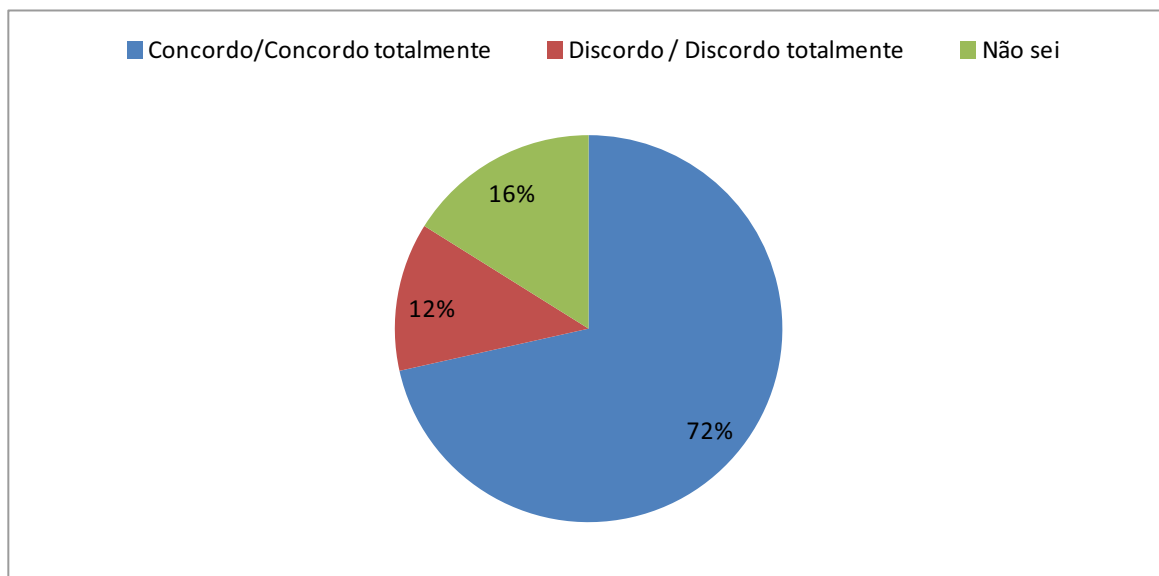


GRÁFICO 58 - Questão 21: Patrícia Moreira, Fernando Ascal, Éder Braga e Rodrigo Rychter, torcedores do Grêmio identificados cometendo atos de injúria racial contra o goleiro Aranha, do Santos, que foi chamado de macaco, no dia 28 de agosto de 2014 em duelo da Copa do Brasil, tiveram o processo suspenso. O quarteto seria julgado, podendo pegar de um a três anos de detenção ou ainda pagamento de multa. Agora, apenas comparecerão a uma delegacia de polícia em dias e jogos do Grêmio uma hora antes do evento e sairão uma hora depois. A pena a que os torcedores foram submetidos foi branda demais, posto que a impunidade em casos como esse favorece a continuidade de casos de racismo em todo Brasil. Números totais
Fonte: A autora.

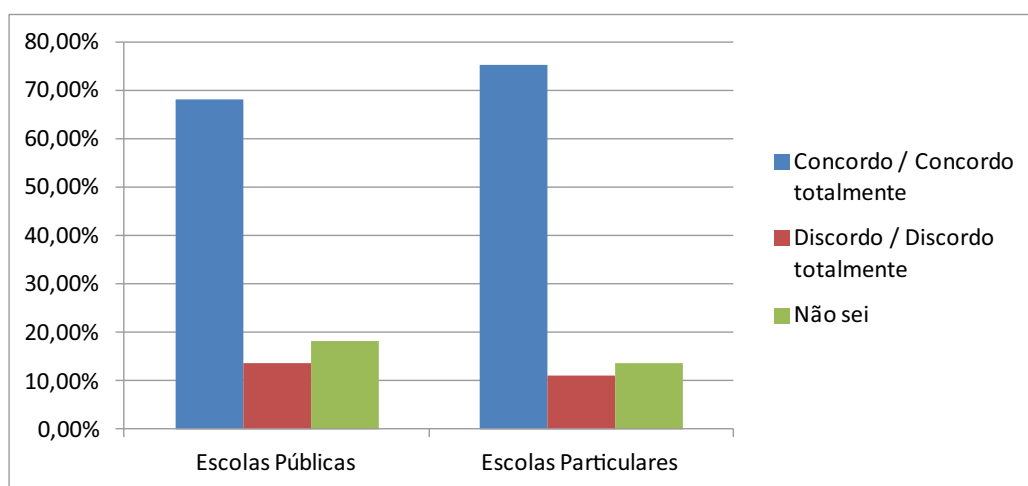


GRÁFICO 59 - Questão 21: Patrícia Moreira, Fernando Ascal, Éder Braga e Rodrigo Rychter, torcedores do Grêmio identificados cometendo atos de injúria racial contra o goleiro Aranha, do Santos, que foi chamado de macaco, no dia 28 de agosto de 2014 em duelo da Copa do Brasil, tiveram o processo suspenso. O quarteto seria julgado, podendo pegar de um a três anos de detenção ou ainda pagamento de multa. Agora, apenas comparecerão a uma delegacia de polícia em dias e jogos do Grêmio uma hora antes do evento e sairão uma hora depois. A pena a que os torcedores foram submetidos foi branda demais, posto que a impunidade em casos como esse favorece a continuidade de casos de racismo em todo Brasil. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola
Fonte: A autora.

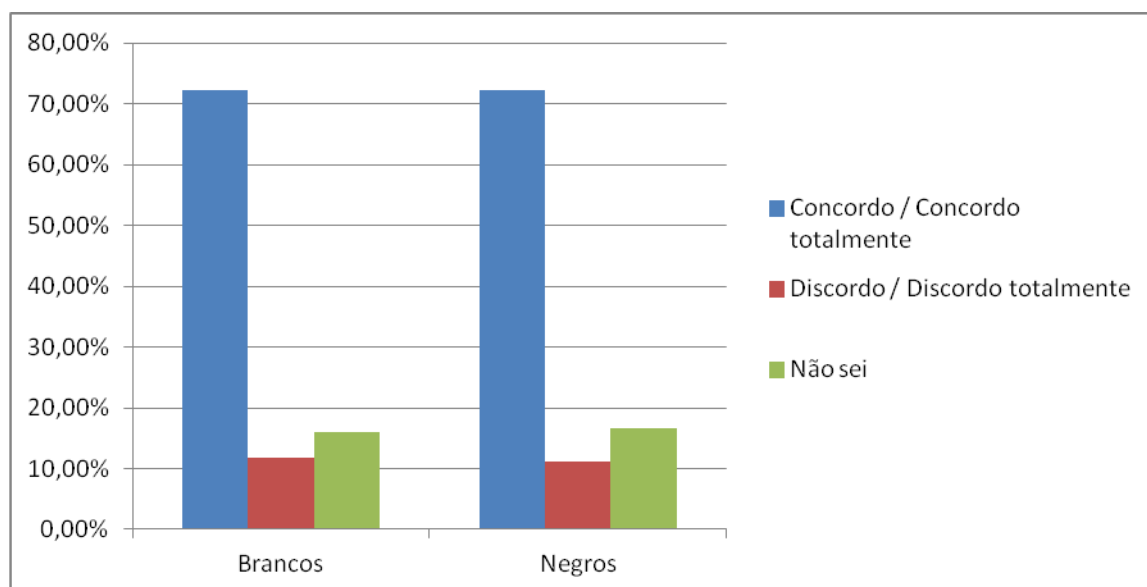


GRÁFICO 60 - Questão 21: Patrícia Moreira, Fernando Ascal, Éder Braga e Rodrigo Rychter, torcedores do Grêmio identificados cometendo atos de injúria racial contra o goleiro Aranha, do Santos, que foi chamado de macaco, no dia 28 de agosto de 2014 em duelo da Copa do Brasil, tiveram o processo suspenso. O quarteto seria julgado, podendo pegar de um a três anos de detenção ou ainda pagamento de multa. Agora, apenas comparecerão a uma delegacia de polícia em dias e jogos do Grêmio uma hora antes do evento e sairão uma hora depois. A pena a que os torcedores foram submetidos foi branda demais, posto que a impunidade em casos como esse favorece a continuidade de casos de racismo em todo Brasil. Resultados a partir do critério de classificação raça/cor
Fonte: A autora.

Esses resultados são importantes porque demonstram que a maior parte dos alunos reconhece atos explícitos de racismo e também concorda que as punições que até então são aplicadas para esse tipo de crime são brandas demais e pouco eficazes no seu combate. Por outro lado, é preciso problematizar essa pesquisa num contexto mais amplo.

Analisando as representações construídas sobre o continente africano, seu povo, sua história e sua cultura, as respostas obtidas quando os alunos foram questionados a respeito das cotas raciais ou sobre religiões de matrizes afro-brasileiras e africanas, ficamos nos perguntando se teríamos resultados tão contundentes contra o racismo se tivéssemos colocado uma situação daquelas em que o preconceito racial se maquia e se camufla, por trás da cordialidade do nosso povo “mestiço”. Ficamos aqui em falta com essa questão, pois não poderemos respondê-la apenas com base em suposições.

De qualquer forma, reiteramos o papel da escola nesse sentido: nas instituições de ensino é importante e urgente combater o racismo, porém é necessário erradicá-lo nas suas mais variadas formas, especialmente naquelas mais

veladas, travestidas de brincadeiras e piadas, que por vezes passam despercebidas, mas que são igualmente dolorosas e cruéis. A mudança no trato dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana bem como a ampliação do espaço reservado a esses temas no currículo se mostram como estratégias úteis nessa tarefa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esse trabalho, trouxemos à tona uma emblemática provocação de Marc Ferro (1983, p. 11): “Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida”. Não encontramos outra forma de encerrá-lo que não seja retornando a essa importante assertiva.

Se moramos num país com gritantes desigualdades raciais e onde o preconceito racial insiste em permanecer, em que medida a escola têm contribuído para a manutenção ou para a mudança dessa realidade?

A gênese dessa pesquisa encontra-se no chão da escola. Cientes da necessidade de articular pesquisa e ensino, da importância política da temática em debate especialmente diante dos tempos sombrios de conservadorismo e fortalecimento de discursos carregados de ódio e preconceitos que estamos presenciando e principalmente da responsabilidade da escola frente a tudo isso é que nos propusemos a encarar esse desafio.

O objeto primeiro dessa pesquisa foi a Lei Federal 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a DCN's e o Parecer Normativo que deram sustentação e praticidade à Lei. Diante desses documentos as perguntas que buscávamos responder eram O que os alunos do 1º ano do Ensino Médio sabem sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Que representações eles constroem acerca do continente africano, da sua cultura e do seu povo?

Para responder a essas questões construímos um instrumento de coleta de dados composto por 24 questões, entre as quais estavam afirmações para os alunos concordarem ou discordarem, possibilidades de registro em formas de desenhos, questões de múltipla escolha a partir de opções dadas, questões passíveis de serem justificadas. Com essa gama tão diversificada de possibilidades acreditamos que conseguiríamos perceber em que medida a Lei estaria sendo colocada em prática em nossas salas de aula e se ela vem contribuindo para a diminuição do racismo e para a construção de representações mais positivas e menos reducionistas acerca do continente africano. Esse instrumento de pesquisa foi aplicado em quatro escolas do município de Ponta Grossa, no estado do Paraná.

A apresentação dos resultados obtidos, que pôde ser acompanhada no decorrer dos segundo e terceiro capítulos dessa pesquisa, foi subsidiada pelo psicólogo social Sergé Moscovici e sua Teoria das Representações Sociais e pelo historiador Jörn Rüsen a partir dos seus conceitos de consciência histórica, narrativa e aprendizagem histórica. Além deles, a demorada revisão de literatura, base para a construção do primeiro capítulo, esteve o tempo todo permeando as discussões e os debates em torno daquilo que se obteve no decorrer da pesquisa.

Moscovici nos traz a concepção de que as representações sociais têm uma função de orientar os indivíduos no círculo social em que eles estão inseridos, além de servirem para estabelecer associações a partir das quais esses indivíduos se ligam uns aos outros. Para esse autor, as representações são dinâmicas. Elas são criadas, transformadas e modificadas a partir do contexto histórico e social, numa relação dialética entre indivíduo e sociedade.

Numa perspectiva complementar, a consciência histórica é o instrumento a que nós seres humanos recorremos para orientarmos situações da vida real no presente. Isso só é possível quando se compreende a realidade dando-lhe sentidos que dependem da (s) identidade(s) em que nos enquadrados e dos projetos a que nos lançamos. Nesse sentido, as nossas decisões e posições diante do presente se pautam também na nossa experiência do passado, que são interpretadas e orientam a vida prática.

Postos a problemática e o referencial teóricos, o primeiro capítulo, intitulado de “Entre lutas e reivindicações, entre conquistas e desafios: a aprovação da Lei 10.639/03 e as dificuldades de colocá-la em prática”, trouxe uma discussão teórica sobre o Movimento Negro e o processo histórico de luta por melhores condições de vida e por medidas de ação afirmativa no combate ao mito da democracia racial e os instrumentos encontrados por esse grupo para alcançar os seus objetivos. É nesse movimento histórico que se insere a implementação da Lei 10.639/03. Procuramos evidenciar durante todo esse debate teórico que compreendemos a aprovação da Lei como resultado de um longo período de luta da comunidade negra.

Tratamos ainda nesse capítulo de temas que nos são caros, como o mito da Democracia Racial e o Racismo cordial, que possibilitam a existência de um racismo sem atores que é extremamente difícil de ser combatido. Esses temas se inserem na pauta do movimento negro ainda hoje e a Lei 10.639/03 se apresenta como uma das

possibilidades para colocar esses assuntos em xeque e desconstruí-los pouco a pouco em busca de um país mais justo e igual.

Para finalizar essa primeira parte, apresentamos uma revisão historiográfica acerca da Lei 10.639/03 que incluiu as seguintes subtemáticas: a necessidade da Lei, os desafios para a sua implementação e os livros didáticos a partir da Lei.

No segundo capítulo, após a exposição do referencial teórico e metodológico estão apresentados os resultados de uma parte das questões. Nesse grupo foram reunidas as informações que tratavam especificamente que conteúdos que aparecem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e no Parecer CP 003/2004. É importante ressaltar que esses dois documentos tratam da incorporação de novas temáticas e também de uma reformulação epistemológica de temas que desde longa data já faziam parte do currículo escolar.

Para facilitar a análise, as questões foram divididas em quatro grandes grupos: escravidão e resistência, colonialismo, neocolonialismo e emancipação das colônias africanas e conteúdos novos estabelecidos pela Lei. Nesse capítulo, a análise das questões referentes à resistência negra demonstraram que os alunos têm compreensão de diferentes formas de resistência que envolvem desde as práticas de violência até a manutenção de práticas culturais. Entretanto, esse conhecimento para não foi suficiente para romper com a ideia de que a Princesa Isabel foi a principal responsável pela Abolição da Escravatura.

No que concerne às questões voltadas para as temáticas do colonialismo, neocolonialismo e emancipação das colônias africanas, há uma tendência a associar questões políticas e econômicas que permeiam o continente africano nos dias de hoje aos processos de colonização e à emancipação tardia desses países. Os dados também demonstraram que os alunos não associam a emancipação política à boa vontade europeia, discurso que sugere uma quebra, ainda que muito incipiente, no discurso europeizado e europeizante da História. Na contramão, um índice alto de alunos, optou pela alternativa “Não sei” para essas questões. Isso pode demonstrar que o conhecimento adquirido não vem sendo construído apenas em sala de aula, mas em fontes de “história pública”.

Quanto à inserção de novas temáticas, um número alarmante de alunos que não soube se posicionar diante das afirmativas deixou claro que esses novos temas

estão bem longe de terem sido incorporados ao currículo da forma como deveriam. Entretanto, tanto nas questões relacionadas à colonização, descolonização e emancipação das colônias africanas quanto nas questões referentes aos conteúdos que deveriam ter sido inseridos na grade curricular, as escolas públicas demonstraram estarem mais próximas de atingir os objetivos propostos pela Lei. Essa conclusão é possível quando percebemos que o índice de alunos que escolheu a opção “Não sei” é menor nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que o número de escolhas das alternativas esperadas é maior nessas escolas quando comparadas com o universo das escolas particulares.

Uma questão que chamou bastante a atenção foi a que pedia que os alunos citassem 5 personagens negras que eles se lembravam de terem estudado em História, em ordem de importância. Pouco mais de 15% dos alunos não escreveram nenhum nome. Muitos também não conseguiram preencher mais do que três nomes. Nos núcleos periféricos de representação, os elementos apresentados não eram frutos do ensino de História. Esses dados revelam que é preciso colocar de forma mais evidente a participação ativa dos negros na história. Mais do que isso, é necessário também elencar referências pessoais que possam demarcar de forma mais expressiva o espaço conquistado pelos negros na historiografia.

De modo geral, os nomes que mais apareceram nessa questão foram Nelson Mandela, Martin Luther King, Zumbi dos Palmares e Barack Obama. Com exceção de Zumbi, todos os outros aparecem na grade curricular dos 9ºs anos do Ensino Fundamental. A proximidade temporal com esses assuntos pode ser responsável por esses resultados.

Sobre esse primeiro grupo de questões é possível observar, em linhas gerais e distantes de uma conclusão absoluta, as mudanças que podem ser notadas estão centradas mais na abordagem epistemológica do que no conteúdo. Um novo olhar, que coloca o negro como agente da sua própria história vem, aos poucos sendo gestado, muito embora, no que tange aos conteúdos que deveriam ter sido incorporados, os dados sugiram que já há uma tentativa de inserí-los, mas isso ainda não foi feito de maneira bem sistematizada e significativa para os alunos.

Já o capítulo 3 apresentou os dados encontrados no que diz respeito às representações que os alunos constroem acerca do continente africano e se essas representações se relacionam de alguma forma com a manutenção de práticas racistas corriqueiras em nossa sociedade. Buscou ainda compreender se a inclusão

diferenciada de temas relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo tem contribuído para despertar novas representações sobre o continente, seu povo, sua cultura e sua história.

Na primeira parte desse capítulo foram discutidas as datas comemorativas Treze de Maio, dia da Abolição da Escravatura e Vinte de Novembro, Dia da Consciência Negra, e a Lei de Cotas, numa tentativa de perceber se os alunos conseguem identificar a necessidade de políticas afirmativas, ao refletir sobre a relação passado-presente da população afrodescendente em nosso país.

Os resultados demonstram que o Dia da Consciência Negra vem sendo discutido/comemorado nas escolas, mas ao cruzarmos esse resultado com o que foi encontrado nas outras duas, parece que não de forma abrangente e contextualizada. A maior parte dos alunos concordou que os negros são inseridos em posição de igualdade na sociedade após a Abolição da Escravatura. Além de corresponder a um erro historiográfico, essa compreensão permite e facilita a propagação do discurso da democracia racial e da meritocracia. Esses dois elementos apareceram de forma bastante frequente nos textos de justificativa sobre a concordância ou não com a política de cotas.

A segunda parte do capítulo aborda as questões que envolvem as religiões de matriz afro-brasileiras. O trabalho com essa temática, ao que parece, ainda apresenta muitas formas de resistência, que envolvem ignorância e preconceito, tanto dos pais e dos alunos, como dos próprios professores. Um país que possui maioria cristã se apoia nesse argumento para relegar, segundo plano, formas de professar a fé diferentes das convencionalmente aceitas pelo cristianismo. O conservadorismo religioso aparece aqui como um empecilho fundamental para a incorporação dessas temáticas nas escolas. No mesmo sentido, as questões que envolvem História da África puramente, sem relações diretas com a História do Brasil ou da Europa, demonstram de forma muito clara a invisibilidade desses temas nos currículos. As questões que fazem parte desse grupo foram as que tiveram maior índice de marcações da opção “Não sei”.

Para finalizar, o capítulo tratava especificamente de temas relacionados à representação do continente africano e ao combate / manutenção do racismo. Os resultados aqui são alarmantes e bastante decepcionantes: as mesmas representações negativas, preconceituosas e reducionistas, marcadas pela pobreza, miséria, guerras e animais selvagens continuam a ser construídas pelos alunos.

Esses dados revelam também o quanto é difícil superar representações já incutidas na mentalidade dos alunos. Com relação a práticas de racismo, os alunos concordaram que ele existe e que é tratado “sob panos quentes” em nosso país, o que dificulta o combate e de certa forma contribui para a sua manutenção.

Antes de encerrar essa dissertação é importante deixar claro que não responsabilizamos os professores pela efetivação ou não das propostas do texto da Lei nas escolas. Tanto quanto o ambiente escolar, a dinâmica do currículo e as modificações dos conteúdos estão inseridos nesse processo, estão também os professores. Sair da zona de conforto e modificar perspectivas de conteúdos há anos assimiladas é difícil e leva tempo. Nosso propósito é também contribuir para colocar esses professores como seres ativos nessa transformação.

Finalmente, é preciso salientar que nossa pesquisa encontra-se entre as pioneiras não só pela temática, que é relativamente nova, mas principalmente pelo enfoque pelo qual decidimos tratar a questão. Muito tem se falado sobre educação a partir da diversidade racial, especialmente quando se trata do olhar do Estado, do professor, do currículo, dos livros didáticos. Na maior parte das vezes, as pesquisas que se debruçam sobre a Didática da História têm se focado no âmbito do ensino. Poucos são aqueles que se propõem a discutir a partir do ponto de vista dos educandos, a partir do viés da aprendizagem. Diante dessa demanda, optamos por nos dedicar a esse caminho, aceitando todas as dificuldades que “estar entre os primeiros” pode trazer. Todavia, como toda a produção científica e acadêmica, também essa está à mesa para ser explorada, confrontada e discutida. Seu objetivo principal é justamente causar desconforto e interesse de modo a fomentar novos estudos relacionados.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, W. R. de. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2016.
- ALVES, R. C. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. 2006, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- AMÉRICO, M. C. Formação De Professores para a implementação da Lei 10.639/2003: O ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 8, n. 14, p. 515-534, 2014.
- ARANTES, M. A. Sartre e o humanismo racista europeu: uma leitura sartriana de Frantz Fanon. **Sociologias**, v. 13, n. 27, p. 382-409, 2011.
- ARAÚJO, P. C. de A. SANTOS, J. C. T. Ensinando História pelo Olhar da diversidade eticorracial: leituras da formação continuada de professores. **Reflexão e Ação**, v. 21, p. 207-220, jan./jun 2013.
- ARRUDA, A. Mudança e representação social. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 8, n. 3, p. 241-247, 2000.
- ASSIS, A. **A Teoria da História de Jörn Rüsen**: uma introdução. Ed. UFG, 2010.
- BERGMANN, K. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.
- BENTO, M. A. S. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, S. A. dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 165 – 177.
- BITENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 69-90
- BORGES, A. R. S. **Educação continuada e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana - um estudo sobre o programa “São Paulo”**: educando pela diferença para a igualdade. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

_____. **Parecer nº CNE/CP 003/2004**, aprovado em 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, 2004.

CALDAS, A.S.; SANTOS, A. L. M. SANTOS, R. Conferência de Durban: implementação e desenvolvimento das políticas de promoção da igualdade no Brasil. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/11650547-Conferencia-de-durban-implementacao-e-desenvolvimento-das-politicas-de-promocao-da-igualdade-no-brasil.html>> Acesso em 18 jul.2016

CAMPOS, P. F. de S. O ensino, a História e a Lei 10.639. **História & Ensino.** Londrina. v. 10, p. 21 – 40, out. 2004.

CARBONI, L. R. **A influência de uma exposição científica sobre as representações sociais e atitudes relativas ao meio ambiente:** Um estudo com alunos do ensino médio. 2005, 274 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

CARNEIRO, Luiza. **'Não sou racista', diz Patrícia Moreira, que pede 'perdão' a goleiro Aranha.** Disponível em: < <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/09/patricia-moreira-quebra-silencio-e-da-entrevista-sobre-caso-de-racismo.html>> Acesso em: 14 out. 2014

CATEN, A. T. **A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público.** 2010, 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional.** Ponta Grossa: v.6, n.2, p. 93 – 112, inverno. 2001.

_____. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59 – 81, jan./abr. 2011.

COUTO, M. Prefácio. In: HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à História Contemporânea**. Selo Negro, 2005.

DIA DA Consciência Negra" retrata disputa pela memória histórica. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/03.shtml>> Acesso em: 14 out. 2014

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**. Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

_____. **A nova abolição**. Grupo Editorial Summus, 2008.

_____. Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 16, n. 30, p. 215 -250, 2009.

DUVEEN, G. O poder das idéias (Introdução). In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 7-28.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo. Global, 2007.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

FERREIRA, A. R. **Representações da História das Mulheres no Brasil em Livros Didáticos de História**. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

FERREIRA, C. M. da S. Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-brasileira e Africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. **Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**. São Paulo, ano 3, n. 5, p. 224 – 238, 2008.

FERRO, M.. **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. Tradução de Wladimir Araujo. São Paulo: IBRASA. 1983.

FREITAS, P. de. A lei 10.639, o ensino de história e a cultura afro-brasileira. **OPIS**. Catalão, v. 10, n. 1, p. 15-28, 2010.

FREITAS, S. R. de. **Formação Continuada de Professores da Rede Estadual do Paraná para o Ensino de História da Cultura Afro-brasileira e Africana**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2010.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2011.

GARCIA, A. A. de M.; SILVA, M. P. da; ALEXANDRE, I. J. Desafios e perspectivas na formação de professores e a lei 10.639/03. **Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 2, p. 282-290, 2012.

GELBCKE, J. História pública e consciência histórica: uma reflexão da Didática da História. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 14., 2014, Campo Mourão. **Anais eletrônicos...** Campo Mourão: UNESPAR, 2014, p. 524-533. Disponível em: < <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/349.pdf> > Acesso em 18 jul.2016.

GOMES, N. L. Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONÇALVES, L. de O. A implementação da lei federal nº 10639/03 na visão de professores do ensino fundamental e médio. **Pesquisa em Pós-graduação - Série Educação**. Santos, v. 3, n. 6, p. 79-92, 2012.

GONÇALVES, M. A. R.; PEREIRA, V. O. O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades. E a emergência do discurso “racializado” no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da lei 10639/03. **Revista Teias**, v. 14, n. 34, p. 33-48, 2013.

GRIN, M. **Raça: debate público no Brasil (1997-2007)**. Mauad X, 2010.

GUIMARÃES, A. S. A. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 39, p. 103-117, 1999.

_____. Depois da democracia racial. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 270-287, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

HELLER, A. **Uma Teoria da História**. Fontamara, 1993.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, IBGE, 2010.

JACINO, R. **O negro no mercado de trabalho em São Paulo pós-abolição-1912/1920**. 2012. 204 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Departamento de História. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

JANZ JR, D. C. **A eugenia nas páginas da Revista Médica do Paraná, 1931-1940**. 2012. 116p. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

JESUS, F. S. O negro no livro didático de História do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. **História & Ensino**. Londrina, v. 18, n. 1, p. 141-171, 2012.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: _____. (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ-Faculdade de Educação, dez. 1993.

JULIBONI, M. **4 casos recentes de racismo e discriminação nas empresas.** Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/4-casos-recentes-de-racismo-e-discriminacao-nas-empresas>> Acesso em 15 abr. 2016.

JÚNIA, E. R. D. **Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de Português para séries iniciais do ensino fundamental.** 2010. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

KÖSSLING, K. S. Movimentos negros no Brasil entre 1964 e 1983. **Perseu**, n. 2, p. 29-57, 2008.

KRAUSS, J. S.; ROSA, J. C. da. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**. Londrina, v. 3, n. 6, p. 857-878, 2010.

KUSNICK, M. R. **A Filosofia Cotidiana da História:** uma contribuição para a Didática da História. 2008. 169 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

_____.; CERRI, L. F. Ideias de estudantes sobre a História – um estudo de caso a partir das representações sociais. **Cultura histórica & patrimônio**. Alfenas, v. 2, n. 2, p. 30-54, 2014.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos-CEBRAP**. São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

LIMA, M. E. O. VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**. Natal, vol.9, n.3, pp. 401-411. 2004.

MACHADO, M. H. P. T. “Teremos grandes desastres, se não houver providencias enérgicas imediatas”: a rebeldia dos escravos e a abolição da escravidão. In: GRIMBERG, K.; SALLES, R. (org.) **O Brasil Imperial** v.3: 1870-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p.369-400.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, 2010.

MANINI, L. C. F.; FERREIRA, R. F. Retrato em preto e branco: o mito da democracia racial e o livro didático. **Revista Eletrônica de Educação** (Unifil), v. 2, n.4, jan./jul. 2009. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao4/Artigo2.pdf> Acesso em: 18 jul. 2016

MEDEIROS, A. C.; ALMEIDA, E. R. de. História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da lei 10.639/2003. **Revista Ágora**, Vitória, n. 5, p. 01-12, 2007.

MELO, T. S. de; APOLINÁRIO, J. R. A cultura afro-brasileira na escola e um possível diálogo com a lei. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9. 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/5.10.pdf> Acesso em 18 jul. 2016

MENINA vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>> Acesso em 15 abr. 2016.

MIKEWIS, D., ANDERSON, J. **Negro, preto ou pardo?** Disponível em: <<http://racaBrasil.uol.com.br/edicoes/92/artigo12147-2.asp/>> Acesso em 15 abr. 2016.

MORESI, E. **Metodologia da pesquisa**. Universidade Católica de Brasília, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Vozes, 2009.

MOTA, E. A. **O olhar dos agentes escolares sobre a lei 10.639/03: o desafio da sua implementação**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2009.

MULLER, M. L. R. Lei 10.639/03 em escolas da Região Centro-Oeste: Elementos que facilitam e que dificultam sua implantação. **Revista Teias**, v. 14, p. 49-64, 2013.

MÜLLER, T. M. P. A história que não é contada: narrativas docentes sobre a escolha do livro didático e a lei 10.639/03. **Revista Teias**, v. 14, n. 34, p. 27, 2013.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. Global Editora, 2009.

NERI, E. **Atos de racismo se intensificam no Brasil; jogadores negros e pessoas pobres são suas principais vítimas**. Disponível em: <http://www.Brasilpost.com.br/emanuel-neri/atos-de-racismo-se-intensificam_b_4966815.html> Acesso em 15 abr. 2016.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

_____. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário Ocidental. **Em tempo de histórias**, n. 09, p.90-114, 2005.

_____. A história africana nas escolas brasileiras: Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.

_____. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. **Revista de História**. São Paulo, n. 161, p. 213-244, 2009. Disponível em: <http://revhistoria.usp.br/images/stories/revistas/161/08_-_Anderson_Ribeiro_Oliva.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

OLIVEIRA, M. S. **A representação dos negros em livros didáticos de História: Mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica. Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, L. F. de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 39, p. 81-98, jan./mar. 2014.

OLIVEIRA, A. P. de; ALMIRANTE, K. A. de; SANTOS, F. N. dos. O xangô na sala de aula: dilemas da identidade religiosa afro-brasileira em Alagoas. **INTERAÇÕES-Cultura e Comunidade**. Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 261-279, jul./dez. 2014.

ONASAYO, C. F. P. **Fatores obstacularizadores na implementação da Lei 10.639/03 na perspectiva do/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré - PR**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Paraná. Curitiba, 2012.

O QUE são Ações Afirmativas. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>> Acesso em 18 jul. 2016

ORTIZ, R.. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OS DEZ mitos sobre as cotas. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=53>> Acesso em 18 jul. 2016

OS PIORES casos de racismo no futebol. Disponível em: <<http://estadiovip.com.br/44334/os-piores-casos-de-racismo-no-futebol>> Acesso em 15 abr. 2016.

PACÍFICO, T. M.. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Paraná. Curitiba, 2011.

PAULA, B. X. de; GUIMARÃES, S. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

PEREIRA, M. M.; SILVA, N. C. da. Livros didáticos da Rede Estadual de Educação (São Paulo): a Educação de Jovens e Adultos e a Lei 10.639/03. **Revista Ciências Humanas**. Taubaté, v. 7, n. 1, pp. 104 – 117, 2014.

PONTA GROSSA – Resultado Enem 2013: Desempenho das escolas. Disponível em: <http://blogdoenem.com.br/ponta-grossa-resultado-enem-2013/>> Acesso em 15 abr. 2016.

PROFESSORES evangélicos impedem ensino da história e cultura africana nas escolas, diz especialista. Disponível em: < <http://www.geledes.org.br/professores-evangelicos-impedem-ensino-da-historia-e-cultura-africana-nas-escolas-diz-especialista/#ixzz467p9Nhgp>> Acesso em 15 abr. 2016.

QUAL A diferença entre preto, pardo e negro? Disponível em: < <http://noticias.terra.com.br/educacao/voce-sabia/qual-a-diferenca-entre-preto-pardo-e-negro,395c952757b7e310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>> Acesso em 15 abr. 2016.

REIS, J. J. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, R. R. Zumbi–herói étnico, Tiradentes – herói nacional: O jogo das representações didáticas nos manuais escolares de História do Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007. São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM.

RIBEIRO, M. C. de M. G. **Escravo, africano, negro e afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista. Assis, 2011.

RODRIGUES, R. N. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Salvador: Imprensa Popular, 1894. 158 p.

ROCHA, L. C. P. da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Curitiba: UFPR, 2006.

ROCHA, G. H. C. Dificuldades para implementação da lei 10.639: A influência dos valores religiosos sobre os temas apresentados no texto da lei. **Revista Tamoios**, v. 7, n. 1, p. 51-59, 2011.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**, v. 7, p. 27-36, 1992.

_____. Razão histórica. **Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**, 2001.

_____. Aprendizado histórico. In: BARCA, I. SCHMIDT, M.; MARTINS, E. de R.(Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Eduerj, 1998.

SACRAMENTO, C. C.; ABREU JR, L. de M. Os negros, a diversidade etnicorracial e a escola: o tratamento didático-pedagógico da história e cultura afro-brasileira em dois livros de História do Brasil da primeira metade do século XX. **Reflexão & Ação**. Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp. p. 221-243, jan./jun. 2013.

SALES JR, R. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social Revista de sociologia da USP**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006.

SANTANA, J. V. J. de; ALVES, J. S. Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga - BA. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, fev. 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com/documentos/Tensoes_desafios_Itapetinga.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2014

SANTANA, M. de M.; LUZ, I. M. da; SILVA, A. M. da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/03. **Educar em Revista**. n. 47, p. 97-110, jan./mar. 2013.

SANTOS, J. R. dos. **O que é racismo**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984. Coleção Primeiros Passos.

SANTOS, Erisvaldo P. dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO**, v. 28, 2005.

SANTOS, M.; OLIVEIRA, R.; PEIXOTO, V. A relação entre raça e classe na representação sobre o negro no livro didático antes e depois da lei 10.639/03. In: ENCONTRO NORTE/NORDESTE TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA, 3., 2011, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2011.

SANTOS, R. dos. A Lei nº 10639/03: entre práticas e políticas curriculares. **História & Ensino**, v. 16, n. 1, p. 41-59, 2012.

SANTOS, A. O. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: novos desafios para uma prática reflexiva. **Póiesis Pedagógica**. v. 11, n. 2, p. 151-170, 2013.

SANTOS, R. A. dos; COELHO, W. de N. B. História da África e dos africanos nas escolas brasileiras: mito ou realidade?. **Reflexão & Ação**. Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p. 123-148, jan./jun. 2013.

SANTOS, M. R.; LAVERDI, R. Narrativas de identidade negra em concursos de beleza negra do Clube Treze de Maio (Ponta Grossa, 1985-2006). **Ateliê de História**. Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 221-242, 2015.

SBERSE, A. J. K. **A Lei 10.639/03 e as políticas educacionais: debates e tendências**. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2012.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEGATO, R. L. Cotas: por que reagimos?. **Revista USP**. São Paulo, n. 68, p. 76-87, 2006.

SILVA, P. V. B. da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. 2005. 243 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2005.

_____.; TEIXEIRA, R.; PACIFICO, T. M.. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 39, n. 1, p. 127-143, 2013.

SILVA, V. G. da. **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. EdUSP, 2007.

SILVA, I. S. da. As inquietações no currículo educacional a partir da lei 10639/03. **Padê: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**. V. 1, n. 2, pp.33-51, 2008.

SILVA, M. F. L. “20 de novembro ou 13 de maio?”. **Boletim da UFMG**, Nov. de 2009. <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1675/2.shtml>> . Acesso em: 31 mai. 2014

SILVA, C. de M. F. **Barravento, Orí e Santo Forte: representação de religiões afro-brasileiras no cinema**. 2010. 213 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) –Faculdade de Educação e Biblioteconomia. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

SILVA, G. C. da. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente**. 201. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2011.

SILVA, R. C. da. Matriz disciplinar de Jörn Rüsen: Uma reflexão sobre os princípios do conhecimento histórico. **Outros Tempos–Pesquisa em Foco-História**, v. 8, n. 11, 2011.

SILVA, V. C. P. O dia da consciência negra no Brasil: algumas reflexões. **Revista de História Bilros. História (s), Sociedade (s) e Cultura (s)**, v. 2, n. 3, p. 153-166, 2015.

SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas, e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

SOUZA, L. de M. et al. O escravismo brasileiro nas redes do poder: comentário de quatro trabalhos recentes sobre escravidão colonial. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 133-146, 1989.

SOUZA, J. Democracia racial e multiculturalismo: ambivalente singularidade cultural brasileira. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro , n. 38, dez. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 out. 2014.

SOUZA, E. A. de. **A Lei 10.639/2003 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SOUZA, F. da S.; PEREIRA, L. M. de S. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, n. 47, pp. 51-65, 2013.

STEPAN, N. L. “A Eugenia no Brasil – 1917 a 1940”. In: HOCHMAN, G. & ARMUS, D. (orgs). **Cuidar, Controlar, Curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe**. Rio: Editora Fiocruz, 2004.

XAVIER, A. S. **A imagem do negro em manuais para o professor: uma análise linguístico-discursiva e ideológica**. 2011. 176p. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2011.

WIEVIORKA, M. **O racismo, uma introdução**. Tradução de Fany Kon. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WELLE, D. **Religiões africanas são principal alvo da intolerância religiosa no Brasil**. Disponível em: < <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/religioes-africanas-sao-principal-alvo-da-intolerancia-religiosa-no-Brasil>> Acesso em 15 abr. 2016.

WYLLYS, J. **Até na Justiça, candomblé é alvo de intolerância**. Disponível em: < <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ha-ofensa-e-fundamentalismo-na-decisao-contraria-a-umbanda-e-ao-candomble-7480.html>> Acesso em 15 abr. 2016.

APÊNDICE A – Questionário de coleta de dados



Programa de Pós-Graduação em História

Mestrado em História

Prezados alunos,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da UEPG e estou realizando uma pesquisa sobre os impactos da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, e gostaria da sua contribuição. É importante ressaltar que não existem respostas certas ou erradas, quero apenas saber a sua opinião. Por questões éticas, você não precisa se identificar, apenas preencher o nome da sua escola, seu sexo, sua raça ou cor.

Nome da escola: _____

Sexo:
☐ Feminino
☐ Masculino

Cor ou Raça (a nomenclatura para esse item segue o padrão do IBGE)
☐ Branca
☐ Preta
☐ Parda
☐ Amarela
☐ Indígena

Favor responder a este questionário considerando sua percepção ou opinião quanto às afirmativas, marcando uma única opção que corresponda ao seu grau de concordância.

1. No que se refere à história da escravidão no Brasil, os quilombos, as fugas e os levantes constituíram formas de resistência ao sistema e contribuíram para a abolição da escravatura.

☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Não sei
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

2. A princesa Isabel pode ser considerada a principal responsável pelo fim da escravidão no Brasil.

☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Não sei
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

3. O ato de manter ou adaptar hábitos religiosos africanos, tais como o culto aos orixás (mesmo que travestidos de santos católicos) pode ser considerado uma forma de resistência escrava às imposições dos costumes brancos/europeus.

☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Não sei
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

4. No dia 20 de novembro, aniversário de morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da luta negra contra a escravidão, é comemorado o dia da consciência negra. Tal data tem por função levar-nos à reflexão sobre o orgulho da origem africana e sobre a valorização da cultura negra para a composição étnica e cultural de nosso país.

☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Não sei
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

5. Os egípcios são o único povo desenvolvido e civilizado presente no território africano antes da chegada dos europeus no continente durante o século XV.

☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Não sei
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

6. Não existem grandes diferenças entre as práticas e tradições dos diferentes povos do continente africano hoje.

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo
☐ Não sei
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

7. Podemos afirmar que antes da colonização da África pelos europeus a partir do século XIX, os povos nativos eram caracterizados pelo atraso e pela barbárie.

☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Não sei
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

8. Não há diferenças importantes entre a escravização que ocorria na África antes da chegada dos conquistadores e comerciantes europeus e depois da chegada deles.

☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Não sei
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

9. Os navios negreiros e os açoites no tronco representam a face mais violenta do processo de captura e escravização praticada pelos europeus.

☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Não sei
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

10. A colonização europeia do século XIX demonstra o desrespeito e a desconsideração pelas culturas africanas por parte dos europeus.

☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Não sei
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

11. A maior parte das nações africanas só se tornou totalmente independente durante o século XX, o que foi possível devido à boa vontade europeia de devolver a autonomia a esses países.

☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Não sei
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

12. As fronteiras artificiais criadas pelas potências imperialistas europeias foram mantidas nos países africanos independentes onde a convivência forçada entre etnias diferentes acabou gerando vários conflitos.

- () Concordo totalmente
 () Concordo
 () Não sei
 () Discordo
 () Discordo totalmente

13. Você consegue se lembrar de pelo menos 5 personalidades negras que você estudou na disciplina de História durante o Ensino Fundamental? Cite-as por ordem de importância. (1 é mais importante e assim por diante)

- 1 - _____
 2 - _____
 3 - _____
 4 - _____
 5 - _____

14. Aos moldes da União Europeia, os países africanos também criaram ações em prol de conseguir uma unidade, como a criação da União Africana em 2002.

- () Concordo totalmente
 () Concordo
 () Não sei
 () Discordo
 () Discordo totalmente

15. Algumas das primeiras universidades de que se tem notícia floresciam na África já no século XVI. Exemplos delas são as universidades de Timbuktu, Gao e Djene.

- () Concordo totalmente
 () Concordo
 () Não sei
 () Discordo
 () Discordo totalmente

16. Apesar da enorme diversidade de povos que compõem o continente africano, de maneira geral os artistas africanos procuraram e ainda procuram criar uma identidade cultural que unisse os povos africanos e que fortalecesse o sentimento anti-imperialista. Entre os artistas africanos que se destacam mundialmente, pode-se citar os escritores Ahmadou Kourouma e Mia Couto e a cantora Cesária Évora.

- () Concordo totalmente
 () Concordo
 () Não sei
 () Discordo
 () Discordo totalmente

17. A rainha Nzinga, o empresário e comunicador Marcus Garvey e o agrônomo e teórico Amílcar Cabral são personalidades negras comumente associadas à luta social de seus povos contra as desigualdades raciais e a opressão dos brancos em contextos históricos diferentes.

- () Concordo totalmente
 () Concordo
 () Não sei
 () Discordo
 () Discordo totalmente

18. Após a abolição da escravidão, os negros foram inseridos na sociedade brasileira, passando a uma condição de igualdade com os outros brasileiros.

- () Concordo totalmente
 () Concordo
 () Não sei
 () Discordo
 () Discordo totalmente

19. Escolha entre as opções listadas abaixo aquelas que você acredita pertencerem à história da África. Marque apenas 5.

- () Grandes reinos, impérios e civilizações
 () Fome e miséria
 () Doenças
 () Guerra, conflitos e massacres
 () grandes centros urbanos
 () Populações brancas
 () Populações negras
 () Egito, Meroé, Kush

- () Escravos e tráfico de escravos
 () Candomblé, capoeira e samba

20. Represente, por meio de um desenho, que ideias lhe vêm à cabeça quando você pensa em África.



21. Patrícia Moreira, Fernando Ascal, Éder Braga e Rodrigo Rychter, torcedores do Grêmio identificados cometendo atos de injúria racial contra o goleiro Aranha, do Santos, que foi chamado de macaco, no dia 28 de agosto de 2014 em duelo da Copa do Brasil, tiveram o processo suspenso. O quarteto seria julgado, podendo pegar de um a três anos de detenção ou ainda pagamento de multa. Agora, apenas comparecerão a uma delegacia de polícia em dias e jogos do Grêmio uma hora antes do evento e sairão uma hora depois. A pena a que os torcedores foram submetidos foi branda demais, posto que a impunidade em casos como esse favorece a continuidade de casos de racismo em todo Brasil.

- () Concordo totalmente
 () Concordo
 () Não sei
 () Discordo
 () Discordo totalmente

22. A incorporação de temas relacionados com práticas religiosas afro-brasileiras e africanas, como o candomblé e a umbanda, na disciplina de História, assim como já se estuda a Igreja Católica e a Reforma Protestante é desnecessária, já que tais temas não tem tanta relevância na formação histórica e cultural do Brasil, país onde a maior parte da população professa religiões cristãs.

- () Concordo totalmente
 () Concordo
 () Não sei
 () Discordo
 () Discordo totalmente

23. A umbanda e candomblé não são religiões, pois não têm um texto sagrado (como a Bíblia, por exemplo) como fundamento, não veneram a uma só divindade suprema e nem tem uma estrutura hierárquica.

- () Concordo totalmente
 () Concordo
 () Não sei
 () Discordo
 () Discordo totalmente

24. A Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) obriga as universidades, institutos e centros federais a reservarem 50% das suas vagas a candidatos que cursaram, com aprovação, as três séries do ensino médio em escolas públicas ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou tenham obtido certificado de conclusão do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A lei também define que, dentro do sistema de cotas, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5 salário mínimo. Há, ainda, vagas reservadas para negros, pardos e índios, entre as vagas separadas pelo critério de renda. O sistema de cotas se faz necessário porque historicamente brancos e não-brancos não tiveram acesso às mesmas oportunidades e que por isso, as cotas são necessárias, não só para ressarcir uma dívida histórica para com os negros, mas também para dar critérios mais justos de seleção entre brancos e negros para o acesso à universidade.

- () Concordo totalmente
 () Concordo
 () Não sei
 () Discordo
 () Discordo totalmente

Utilize o espaço abaixo para justificar a sua opinião quanto à resposta da questão 24.